



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPF

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

INOVAȚIE ȘI PERFORMANȚĂ ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN MEDIUL URBAN

Didactici și evaluare

Modul 1



$$\int_0^x \frac{dt}{1+t^2} = \sum_{n=0}^{\infty} (-1)^n$$





UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRU



MINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPE

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului
Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă

INOVAȚIE ȘI PERFORMANȚĂ ÎN DEZVOLTAREA
PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN MEDIUL
URBAN

DIDACTICI ȘI EVALUARE

1

București

2011



Inovație și performanță în dezvoltarea
profesională a cadrelor didactice din mediul urban



Proiecte educaționale
strategice cu finanțare europeană



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSORUFondul Social European
POSDRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSORUMINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPEProiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

Prezenta lucrare face parte din seria *Module pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice elaborată în cadrul proiectului Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban*, proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013. Proiectul este implementat de Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă în parteneriat cu SC Consultanță Profesională de Recrutare Personal SRL, SC Millenium Design Group SRL, SC C&T Strategic Bussines SRL.

Obiectivul general al proiectului este dezvoltarea și implementarea unui program complex, standardizat de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din centrele urbane mari, program care să includă activități de formare profesională, mentorat, cercetare-dezvoltare, dezbateri, ateliere de lucru, reflecție asupra carierei, evaluarea cadrelor didactice.

Proiectul își propune, de asemenea, să creeze, la nivel de capitale de județ, Centre de Dezvoltare a Carierei în Educație (CDCE) în cadrul școlilor selectate în proiect care să devină instituții resursă certificate. Proiectul este implementat în 45 de unități de învățământ din București, Cluj, Iași, Timișoara.

AUTOR: LAURA CĂPIȚĂ

COORDONATOR MODUL: MIRELA MIHĂESCU

REFERENȚI: Dănuț Bălan, Vicențiu Cristea, Georgeta Iordache, Manuel Igescu, Victor Ilie, Nicoleta Grigoraș, Cornel Mareș, Paloma Petrescu, Florin Popa, Simina Simion, Nicoleta Tănase, Adrian Tomescu, Didina Tomescu, Tiberiu Velter, Radu Vasile

INTEGRATORI: Laura Gunesch, Horațiu Jugănar, Cecilia Macri, Daniela Petrescu, Cristi Petcu, Sorin Trocaru

Design copertă: Millenium Design Group

Layout&DTP: Millenium Design Group

Copertă și interior: Millenium Design Group

Inovație și performanță în dezvoltarea
profesională a cadrelor didactice din mediul urbanProiecte educaționale
strategice cu finanțare europeană



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRU



MINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPE

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

CUPRINS

Capitolul 1. Provocările competențelor pentru demersul didactic	6
1.1. Termeni de referință privind învățământul centrat pe competențe	6
1.2. Contexte, ocazii și situații de învățare care favorizează formarea de competențe	10
1.3. Repere în proiectarea evaluării centrate pe competențe	14
CAPITOLUL 2. STRATEGII DE PREDARE – ÎNVĂȚARE - EVALUARE ȘI ACHIZIȚIA DE COMPETENȚE	19
2.1. Proiectarea mediului și a strategiilor didactice pentru învățare	20
2.2. Transpunerea curriculum-ului scris în curriculum real	26
2.3. Susținerea elevului în gestionarea propriei învățări	30
2.4. Profesorul ca mediator între modurile formal - nonformal de învățare	38
CAPITOLUL 3 Conexiuni intradisciplinare și nondisciplinare antrenate în demersul de predare - învățare – evaluare	43
3.1. Competențe disciplinare și competențe transversale	43
3.2. Antrenarea competențelor disciplinare cu potențial de transfer	50
3.3. Folosirea achizițiilor de la alte discipline în demersul didactic.	51
3.4. Competențe formate prin abordarea transdisciplinară a învățării	57
3.5. Evaluarea în contextul abordării transdisciplinare	59
CAPITOLUL 4. EVALUAREA PENTRU ÎNVĂȚARE: OCAZII, BENEFICII ȘI IMPACT AȘTEPTAT	67
4.1. Evaluarea tradițională – versus evaluarea modernă. Tendințe ale modernizării evaluării școlare	67
4.2. Instrumente care favorizează evaluarea centrată pe elev	74
4.3. Autoevaluarea raportată la valorile grupului și la propriile așteptări	77
Bibliografie	85





UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRUFondul Social European
POSDRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRUMINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPEProiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

Prezentare

Domeniile didactică și evaluare fac parte din nucleul activității profesorilor, deoarece țin de roluri esențiale ale acestora: de a facilita transmiterea cunoașterii sociale și de a interpreta performanțele elevilor, odată ce acestea au fost măsurate.

În selecția problematicii am pornit de la câteva întrebări:

- care sunt provocările actuale ale profesiei noastre
- ce cunoaștere ar trebui să stăpânim
- cum putem inova domeniile de studiu pe care le predăm
- cum putem fi mai utili elevilor noștri în demersul de învățare

Încercând să formulăm răspunsuri, a rezultat că o posibilă organizare a muncii noastre depinde de modul în care ne vor influența actualele opțiuni curriculare, centrate pe competențe. Cu siguranță, noul cadru curricular va avea consecințe în practica școlară!

Modulul pornește de la nevoia de actualizare a modelului didactic al disciplinelor școlare, ca o consecință a asumării unui curriculum național centrat pe competențe. Sunt identificate practici actuale în domeniul unui învățământ centrat pe competențe, în România și în alte țări și sunt analizate semnificațiile unor concepte precum *competențe disciplinare și transversale*, *curriculum integrat*, *transdisciplinaritate*, *personalizarea învățării*, *evaluare autentică*, în planul dezbaterilor teoretice, dar și al activității didactice propriu-zise. Prin competențele vizate și conținuturile propuse, modulul dorește să contribuie la construirea unei perspective actualizate asupra rolurilor noi pe care le are profesorul, în mod deosebit acelea de a defini situațiile care permit exersarea și aprofundarea învățării și de a deveni un mediator între modurile formal și nonformal de învățare.

Punctele de plecare:

- declanșarea și susținerea procesului de învățare la nivelul elevilor este una dintre cele mai fascinante sarcini pe care profesia noastră trebuie să le îndeplinească
- documentele de nivel internațional constituie referința importantă care trasează direcțiile actuale ale activității educaționale, chiar dacă nu prin cerințele impuse, dar sigur prin interpretarea și utilizarea rezultatelor





UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRU



MINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPE

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

- cele mai noi abordări ale metodologiei didactice au asumat deja ceea ce apare constant ca formulare: de la predare la învățare, cu alte cuvinte, rolul cel mai important al profesorului nu mai ține de ceea ce transmite, ci de modul în care facilitează învățarea elevilor

Am structurat cele patru capitolele având în minte un parcurs clasic, de la teorie la practică, considerat mai sigur în raport cu diversitatea lectorilor și definiția curriculum-ului ca parcurs de învățare.



Capitolul 1. Provocările competențelor pentru demersul didactic



Introducere

Teoriile moderne asupra învățării școlare determină o reconceptualizare a curriculumului și, implicit a predării. Conform noilor accepțiuni, elaborarea curriculumului presupune gândirea și structurarea situațiilor de învățare efectivă în care vor fi angrenați elevii, acțiune ce reclamă cu necesitate prefigurarea experiențelor de învățare pe care le vor parcurge aceștia. Sursa de elaborare a experienței de învățare nu o mai constituie doar structurile cunoașterii/culturii, ci și trebuințele, interesele, aspirațiile celor care sunt beneficiarii educației, iar în organizarea învățării contează nu numai ce se învață, ci și cum, respectiv în ce moduri se învață. Predarea devine astfel dintr-un proces de transmitere de cunoștințe un proces de facilitare a învățării elevilor. (Cadrul de referință al curriculum-ului național, 2011)



Aplicație

Identificați cinci dintre termenii tehnici care apar în paragraful citat. Elaborați un paragraf în care să explicitați termenii aleși din perspectiva disciplinei pe care o predați.

1.1. Termeni de referință privind învățământul centrat pe competențe

Termenul de competență, deși nu foarte nou în vocabularul educațional, suscită un interes constant. Cei preocupați de clarificarea semnificațiilor pe care le asumă, aduc în discuție fie diversitatea domeniilor publice care-l revendică (educație, administrație), fie procesele pe care le determină. Un lucru este cert: sistemele educaționale actuale consideră rolul esențial pe care-l au competențele în calitatea lor de organizator al cunoașterii.

În încercarea de a surprinde caracteristicile care apar cel mai frecvent în definirea competențelor, următoarele ne-au atras atenția:

- definiția competenței include componenta de a ști să mobilizezi cu *bună știință* procedurile cunoscute în funcție de *interpretarea situației* (Bernard Rey);
- competența are caracter etic/teleologic (însușire care o „înnobilează”). Este trăsătura care garantează orientarea și semnificația conștientă sau reflexivă a practicii, precum și prezența simțului de responsabilitate și a etosului angajării față de valorile care direcționează viața personală, socială și profesională (D.Badea, 2010);
- în modelul competențelor cheie (vezi infra), în funcție de situația-problemă și de nivelul de școlaritate, o competență se poate manifesta, la limită, printr-una din cele trei componente (cunoștințe, deprinderi, atitudini) sau se poate apropia mai mult de una dintre acestea, în funcție de importanța acelei componente în îndeplinirea unei sarcini.

Competențele prezintă următoarele **caracteristici** (D. Mihalașcu, 2010):

- se aplică într-o situație complexă (în care se regăsește și informație esențială și informație parazită) și mobilizează un ansamblu de resurse: cunoștințe anterioare, experiențe, scheme, automatisme etc.;
- stăpânirea și dezvoltarea lor depinde de diversitatea proceselor cognitive, de demersurile de gândire stimulate, fiind important ca o competență să fie cultivată frecvent, direct și specific;
- sunt evaluabile, solicitând integrarea, și nu juxtapunerea cunoștințelor anterioare, conducând la un produs evaluabil care le integrează; ele rămân invizibile și pot fi detectate prin intermediul rezultatelor obținute de subiect într-o situație dată (ex.: a redacta un text – redactarea este comportamentul și textul este produsul);
- au un caracter finalizat - situația în care se manifestă competența fiind mai aproape de situația naturală pe care ar putea elevul să o întâlnească în viața cotidiană (ca atare, competența răspunde unei funcții sociale, în sensul că are semnificație pentru elev, prezintă o utilitate socială);
- ajută elevul în *a ști să fie* și *a sti să devină* ca personalitate autonomă; mobilizarea competenței se face într-o varietate de situații plasată în interiorul unui ansamblu de situații (ex.: *elaborarea și prezentarea unei expuneri orale* este o competență care poate necesita analiza unui text ce aparține unei anumite categorii de texte);

- au un caracter disciplinar, definindu-se printr-o categorie de situații corespunzătoare unor probleme specifice disciplinei, fiind generate direct de exigențele disciplinei; dar nu se poate generaliza această caracteristică, având în vedere faptul că există un număr destul de mare de competențe care au un caracter nondisciplinar (ex.: competența de a organiza o reuniune, de a conduce o dezbatere, de a gestiona timpul de învățare etc.).

Ținând cont de acest ansamblu de caracteristici și de multitudinea aspectelor care definesc competențele, cea mai importantă deschidere care se face remarcată, cu influențe și efecte benefice asupra calității sistemului și, implicit, produselor sale (elevii) este aceea a organizării învățământului din perspectiva formării competențelor.

Orientarea actuală către conceptul de competență reprezintă efectul unei reflecții mai profunde asupra complexității psihologice a actului de cunoaștere în general și a învățării în special, cu scopul de a găsi noi resurse de ameliorare a actului educativ.

A devenit deja un loc comun faptul că sistemele educaționale contemporane plasează competențele dezvoltate în școală (sau cu participarea consistentă a școlii) în rolul de organizatori ai cunoașterii. Ceea ce le diferențiază sunt deja practicile recomandate/rezultate în urma operaționalizării și contextualizării unor abordări teoretice. Specialiștii consideră că un curriculum centrat pe competențe poate răspunde mai bine cerințelor actuale ale vieții sociale și profesionale, ale pieței muncii, *prin centrarea demersurilor didactice pe achizițiile concrete și integrate ale elevului, posibil de urmărit pe tot parcursul școlarității.*

În România, opțiunea pentru modelul centrat pe competențe este înscrisă în Legea educației naționale, iar termenul este utilizat în mai multe articole. Cea mai relevantă semnificație, în raport cu tema pe care o abordăm este *“Educația și formarea profesională a copiilor, tinerilor și adulților au ca finalitate principală formarea competențelor, înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și atitudini...”*(art.4).

Cel mai frecvent termen folosit în practica școlară este cel de **competențe disciplinare** (generale și specifice), apărut în contextul reformei curriculare de la sfârșitul anilor 90. Începând de atunci, programele școlare conferă noțiunii de competență statutul de „organizator” în raport de care sunt stabilite finalitățile învățării și sunt selectate și organizate conținuturile. Ele sunt definite ca *ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite*

prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Un altul, pe cale de a deveni la fel de răspândit, este cel de **competență transversală**. Această categorie de competențe facilitează *transferul* cunoștințelor și al competențelor de la o disciplină la alta, de la un an școlar la altul, din cadrul activității școlare în viața de zi cu zi, în activitățile non-formale și informale; ele au fost integrate ca dimensiuni ale profilului absolventului de învățământ.

Există mai multe documentele internaționale, accesibile publicului, care apar frecvent în discuțiile despre sistemele de educație contemporane și se regăsesc, deseori explicit, în politicile curriculare și în practicile didactice. Cele mai importante sunt:

- *Raportul Delors* (2000), care identifică patru competențe: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți, a învăța să fii;
- *Programul DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (2002) lansat de OECD, care propune un set de competențe generice relevante pentru societatea cunoașterii (acțiunea autonomă și reflexivă, utilizarea interactivă a instrumentelor/mijloacelor, participarea și funcționarea în grupuri sociale eterogene);
- *Cadru de Referință European pentru Limbile Străine* care abordează performanța atât pe axa orizontală cât și pe verticală și realizează identificarea competențelor generale și specifice, a domeniilor tematice și de conținut, a activităților și strategiilor comunicative de învățare a limbii respective.¹
- *Recomandarea Comisiei Europene privind competențele cheie* (2006) care domină discursul privind finalitățile sistemelor de învățământ din Europa, în perspectiva compatibilizării sistemelor educaționale din țările Uniunii Europene;
- *Cadru European al Calificărilor EQF* (2005), care vizează armonizarea și corelarea sistemelor de educație și formare, din perspectiva rezultatelor învățării/calificărilor.

¹ Documentul european vizează în special domeniile: receptarea orală și scrisă; interacțiunea orală și scrisă; producerea de mesaje orale și scrise și medierea (interpretare, traducere, rezumare, glosare) orală și scrisă, regăsite și în programele școlare din aria curriculară Limbă și comunicare.



Aplicație

Alege unul dintre textele incluse în materialul suport și ilustrează ideile cheie prezentate prin referire la disciplina pe care o predai



Info+

În Revista de Pedagogie nr. 58(3)/2010 sunt incluse mai multe articole pe tema competențelor, care abordează: clarificarea unor termeni specifici, analiza modului în care competențele cheie au consecințe la nivelul disciplinelor școlare și prezentarea unor cercetări recente.

1.2. Contexte, ocazii și situații de învățare care favorizează formarea de competențe

Dacă termenul de competență suscită încă dezbateri și clarificări, ne-ar putea fi mai ușor de urmărit parcursul său către practica școlară, prin intermediul termenilor cu care apare cel mai frecvent asociat.

Începutul pare la fel de greu. Termenul *învățare* este la fel de frecvent în discursul despre educație, ca și cel de competență, de care este strâns legat. Ar fi dificil să realizăm inventarul complet al definițiilor date învățării. Ceea ce putem constata este prezența mult mai frecventă a relațiilor profesor-elev, atunci când se discută învățarea petrecută în școală și în afara ei.

Una dintre caracteristicile importante ale competenței, aceea de a mobiliza adecvat resursele necesare în raport cu o anumită situație, readuce în discuție învățarea situațională. *Contextul sau situația de învățare* reprezintă ansamblul relațiilor dintre agenții învățării și mediul în care acestea se produc. Prin intermediul situațiilor învățarea dobândește o semnificație particulară pentru cel educat, ajutându-l să vadă și mai clar aplicabilitatea cunoștințelor (S. Bernat, 2003). Se consideră că principiile învățării situative sunt:

- orientarea spre situații/probleme;
- autenticitatea/relevanța subiectivă;

- schimbarea de perspectivă/contexte multiple;
- complementaritatea instrucției și construcției (Siebert 1999).

Teoria învățării situaționale promovează ideea achiziției cunoștințelor și abilităților în contexte care demonstrează cum pot fi utilizate acestea. Un exemplu este învățarea prin ucenicie care oferă elevilor posibilitatea de a observa și apoi de a se implica în activitate. Acest tip de învățare este larg răspândit în formarea profesională inițială și continuă. D. Potolea (2002) susține conceptul de *situație de învățare*, considerat mai potrivit decât cel de *experiență de învățare*, cel puțin pentru contextul educației formale. „În locul termenului de experiențe de învățare îl vom prefera pe cel de situații (activități de învățare). Experiența de învățare reprezintă mai mult reacția personală la o situație de învățare. Un curriculum oficial nu poate anticipa registrul imens al experiențelor individuale, ci poate planifica situații de învățare adecvate obiectivelor urmărite și cu speranța că ele vor genera experiențe de învățare reușite”.

Punctul de vedere citat mai sus se referă la o problemă mai generală a educației formale și anume elaborarea curriculum-ului sau al conținutului cunoașterii școlare. De-a lungul secolului XX s-a perfecționat continuu ideea organizării curriculumului pe baza planificării și îndrumării experiențelor de învățare: „Invocarea experienței de învățare marchează o nouă evoluție în procesul de conceptualizare a curriculum-ului. Sursa de elaborare nu o mai reprezintă numai structurile cunoașterii sau ale culturii, ci trebuințele, interesele, aspirațiile celor care sunt beneficiarii educației, iar în organizarea învățării contează nu numai ce se învață, ci și cum, în ce manieră se învață”. O consecință a acestui mod de a concepe învățarea se poate identifica ușor la nivelul componentelor programelor școlare din România.

Întrebările care apar sunt următoarele: *Cât din ceea ce învață elevul în cadru formal poate fi învățare prin experiență? Cumva cadrul nonformal poate fi o soluție? Care este contextul potrivit pentru o învățare eficientă, care să asigure transferul?*

Practica demonstrează că eficientizarea situațiilor de învățare este dată de *cadrul de învățare*, care asigură realizarea cu succes a secvenței de învățare prin includerea etapei de pregătire și a etapei de reflecție, aduce un plus de reflexivitate procesului de învățare. Un exemplu de astfel de cadru este cadrul *Evocare / Realizarea sensului /Reflecție*, propus de

Steele, Meredith și Temple și cunoscut în România prin derularea programului „Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice”.²

Cadrul de învățare se este orientat către realizarea obiectivelor, care vizează transferul în alte contexte a cunoștințelor, abilităților elevilor. Permite acestora o experiență reflexivă, ce parcurge: *faza încercare-eroare*, indispensabilă elevului ca premisă pentru activitatea de cunoaștere următoare și *faza identificării relației cauză-efect*, tipică pentru experiența reflexivă.

În vederea ilustrării importanței cadrului *Evocare / Realizarea sensului /Reflecție* pentru dezvoltarea gândirii critice și pentru eficientizarea învățării, prezentăm sintetic cele trei etape caracteristice.³

Etape	Ce face elevul?	Care este scopul etapei?
Evocare (pregătire)	- își amintește ce știe despre un subiect, își examinează propriile cunoștințe, începe să se gândească la tema care va fi studiată; - stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele anterioare, la care se vor adăuga altele noi.	- reactualizarea cunoștințelor, - stabilirea scopurilor pentru învățare, - concentrarea atenției elevilor asupra temei, - crearea unui context pentru înțelegerea ideilor noi.
Realizarea sensului	- intră în posesia noului conținut; - caută noile informații, ideile, investighează activ, căutând sau construind un înțeles; - investighează tema, spre a înțelege materialul, pentru a identifica răspunsuri la întrebările formulate și pentru a formula noi întrebări; - introduce noile cunoștințe în	- compararea așteptărilor cu ceea ce a fost învățat; - revizuirea așteptărilor sau formularea de noi așteptări; - identificarea ideilor esențiale; - realizarea conexiunii personale cu lecția; - formularea de întrebări despre tema lecției.

² Simona-Elena Bernat, *Tehnica învățării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj, 2003, p.28

³ Jeannie L., Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple, *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. I, publicație a Centrului Educația 2000+, p.13-15

	schemele de cunoaștere existente, se construiesc punți de legătură între cunoscut și nou pentru a cere lămuriri;	
Reflecție	- analizează critic ceea ce s-a învățat; - formulează întrebări și opinii personale argumentate; - integrează cunoștințele noi în sistemul propriu existent; - reflectează asupra modului în care s-a lucrat.	- rezumarea ideilor principale; - interpretarea ideilor; - împărtășirea opiniilor; - formularea răspunsurilor personale; - testarea validității unor idei; - evaluarea învățării; - formularea noilor întrebări.



Aplicație

Pentru una dintre unitățile de învățare proiectate pentru disciplina pe care o predăți, structurează activitățile de învățare folosind cadrul evocare-realizarea sensului-reflecție



Temă de reflecție:

”... “...învățarea devine într-o mai mare măsură un proces social, centrat mai puțin pe asimilarea de informații cât mai numeroase și mai mult pe formarea unor competențe în măsură să-i asigure tânărului premise cât mai solide pentru succesul personal, social și profesional.” (L.Ciolan, 2008)



Despre programul RWCT în România puteți consulta site-ul asociației Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gândirii Critice, de la Cluj, www.alsdgc.ro

1.3 Repere în proiectarea evaluării centrate pe competențe

Toate sistemele educaționale accentuează rolul evaluării ca instrument utilizat pentru monitorizarea progresului individual al elevilor și orientarea dezvoltării lor. Preocuparea pentru evaluarea formativă poate fi pusă în legătură cu schimbarea generală a accentului de la măsurarea cunoștințelor către evaluarea performanțelor privite ca abilități și competențe. Nu doar preocupările interne, de la nivelul sistemului, determină acțiuni legate de evaluare, dar și un context european și internațional nou, în care preocuparea față de calitatea activității sistemelor sociale reprezintă un element important.

În România, reflecția despre evaluarea curentă cunoaște îmbunătățiri semnificative, un rol important avându-l includerea evaluării ca parte componentă a **proiectului unității de învățare**: finalizarea unei unități de învățare se face prin evaluare, iar proiectul unității de învățare include componenta evaluare continuă care asigură condiții pentru obținerea feedback-ului și urmărirea progresului în învățare. Evaluarea în contextul unității de învățare poate constitui un reper important pentru înregistrarea progresului elevilor, prin situațiile pe care le facilitează:

- deplasarea accentului de la evaluarea sumativă, care inventarizează, selectează și ierarhizează prin notă, la evaluarea formativă, având ca scop valorificarea potențialului de care dispune fiecare elev în parte;
- folosirea cu o mai mare frecvență a metodelor de autoevaluare și de evaluare prin consultare în grupuri mici, pentru a se verifica modul în care elevii își exprimă opinii și reacționează la opiniile celorlalți.

O bună proiectare a evaluării are, cu siguranță, un efect favorabil asupra calității evaluării. Proiectarea învățării, realizată prin proiectele unităților de învățare, include și rubrica evaluare; analizând diverse proiecte elaborate de cadrele didactice, se poate constata că nicidecum nu poate fi vorba despre o proiectare a evaluării consemnând doar date de tipul: *evaluare prin probă orală / probă scrisă / observare sistematică*. Este nevoie de detalii cu privire la actual evaluativ, care să poată fi utile profesorului în timpul desfășurării lecției.

Prezentăm un posibil model de proiectare a învățării, care include atât proiectarea învățării, cât și proiectarea evaluării:



Exemplu: Secvență de proiectare curriculară , Limba și literatura română, clasa a IV-a

Conținuturi - detalieri -	Ob. ref.	Activități de învățare - evaluare	Resurse	Metode / tehnici/ instrumente de evaluare	Criterii de evaluare
1.	2.	3.	4.	5.	6.
Povestirea unui text după un plan de idei*	2.3 3.3 4.3	-stabilirea ordinii ideilor principale ale textului; -citirea textului, respectând intonația impusă de semnele de punctuație; -stabilirea unor reguli/cerințe de povestire a unui text după un plan de idei; -povestirea	Resurse procedurale : conversația, explicația, exercițiul, povestirea; Resurse materiale: text suport „Broscuța” – poveste populară; jetoane cu ideile principale ale textului; Forme de organizare a colectivului de elevi: activitate în	Autoevaluarea: (instrument de evaluare - grilă de evaluare a lecturii cu voce tare)	Elevul: - Adoptă o poziție corectă în timpul citirii. - Citește corect și clar (Articulează corect sunetele, silabele, cuvintele din textul citit) . - Citește fluent (Cuprinde în câmpul vizual cel puțin două cuvinte, astfel încât lectura să fie curgătoare, inteligibilă) - Adoptă, în mod adecvat, volumul vocii și ritmul vorbirii, pentru a fi auzit și înțeles de ascultători. - Citește cu intonație adecvată

		independent ă a unui fragment citit; *povestirea independent ă a textului citit;	grup, frontală și individuală; • Resurse de timp: 45 minute.		(Intonează enunțurile potrivit semnelor de punctuație) • Citește expresiv (Adaptează volumul vocii, ritmul citirii, intonația și mimica la textul citit.
				• Tema de lucru în clasă: Obiective de evaluare: - să povestească textul pe baza planului de idei.	Elevul : • Delimitează logic fragmentele dintr- un text narativ citit. • Formulează ideile principale sub formă de enunțuri care cuprind informația esențială, corecte din punct de vedere logic și al construcției enunțului. • Povestește corect și fluent un text citit, pe baza planului de idei, respectând ordinea temporală a întâmplărilor.



Aplicație

Demersurile didactice care își propun să dezvolte abilități și modalități de gândire corespunzătoare ar trebui urmate de activități de învățare construite în jurul acelor procese de învățare pe care le-au parcurs elevii. Sistematizăm, mai jos, relațiile dintre procesele de învățare și cele de evaluare, folosind un exemplu de la istorie.

CE se evaluează	CUM se evaluează	Componenta cognitivă/emoțională	Aspecte tehnice (de formulare)
Obiectiv/competență 1	Eseu	Alegerea termenilor specifici și a vocabularului	Formularea cerinței
Idem	Asumarea rolului de detectiv	Găsirea indicilor Căutarea dovezilor care să confirme ipotezele	Formularea cerinței, gradul de pregătire pentru a face față solicitării



Aplicație

Alcătuiește un tabel asemănător și completează rubricile folosind exemple din propria activitate.



Temă de reflecție

În proiectarea evaluării formative îți propun **să reflectezi** asupra următorilor pași:

Înainte de lecție:

- Identificarea obiectivelor/competențelor vizate de evaluare
- Formularea criteriilor de evaluare/ descriptorilor de performanță
- Elaborarea instrumentelor de evaluare adecvate

În timpul lecției:

- Comunicarea obiectivelor/competențelor vizate de lecție/unitate de învățare într-un limbaj accesibil elevilor

- Prezentarea și explicarea criteriilor de evaluare cu participarea elevilor
- Desfășurarea propriu – zisă a predării –învățării – evaluării, cu accent pe:
 - evaluarea pe tot parcursul lecției;
 - corelarea dintre învățare și evaluare;
 - acordarea de feedback imediat;
 - utilizarea instrumentelor de evaluare de către elev sau profesor;
 - implicarea elevilor în demersuri autoevaluative sau de interevaluare pe tot parcursul lecției, prin raportarea la criteriile de evaluare cunoscute.

După lecție

Analiză, interpretarea datelor culese, reflecție, măsuri reglatorii pentru profesor și pentru elev



Lucrarea Dezvoltarea competențelor de comunicare în curriculum (coord. M.Cerkez, L.E.Căpță, ISE, 2004) include capitolul Comunicarea și evaluare (autor N. Bercu).care dezvoltă relația dintre comunicare și evaluare, pornind de la investigarea opiniilor elevilor. Dacă ești interesat/ă de această temă, poți găsi lucrarea pe site-ul www.ise.ro



Jurnal de curs

Ce am învățat:

.....

.....

Ce aplic:

.....

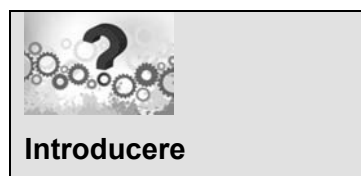
.....

Ce mai vreau să știu:

.....

.....

CAPITOLUL 2. STRATEGII DE PREDARE – ÎNVĂȚARE - EVALUARE ȘI ACHIZIȚIA DE COMPETENȚE



Indiferent de formatul curriculum-ului (obiecte de studiu, teme sau arii extinse de studiu) modul în care elevii fac cunoștință cu oricare dintre formele cunoașterii școlare ar trebui să se realizeze astăzi pe o pedagogie bazată pe logica învățării. Un demers complex, care poate fi descris în numeroase moduri. Consemnăm aici două dintre opinii.

- *Considerând că știința este ea însăși un proces, înainte de a fi un produs, ea trebuie învățată și predată în primul rând ca proces și metodă, prin eforturi proprii, prin observație, experiment, anchete, adică prin experimente și trăiri proprii, organizate și gestionate de elevi, și prin sprijinirea acestor învățări. Acestea sunt pedagogiile centrate pe logica învățării (I. Cerghit, *Sisteme alternative și complementare de instruire*, 2002).*
- *Cercetările au arătat că învățarea cu sens se produce în sarcinile de învățare semnificative pentru individ, în cele legate de viața sa reală (ea implicând efort și angajare activă în învățare precum și sentimente adecvate supă succesul sau eșecul activității). Sarcinile de învățare sunt cu atât mai semnificative cu cât au relevanță personală, sunt incitante și adecvate experienței, cunoștințelor și nivelului de dezvoltare a elevului, dar și preferințelor pentru o anumită modalitate de a învăța (V. Negovan, *Psihologia învățării*, p.82).*

Afirmațiile citate sunt importante pentru ceea ce numim **curriculum aplicat**, ceea ce profesorul organizează și livrează elevilor, având în vedere specificul contextului în care lucrează. Fie că utilizează manualele sau propriile resurse didactice, căile prin care interacționează cu elevii devin foarte importante, iar contextele pe care le construiește pot consolida rezultatele învățării. Apare astfel un tip de pedagogie cunoscut în literatura de specialitate ca **pedagogia eficientă** (în engl. *productive pedagogy*), care vizează următoarele aspecte din activitatea profesorului: *accent pe dezvoltarea capacităților de*



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRUFondul Social European
POSDRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRUMINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPEProiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

cunoaștere (de exemplu, deprinderile de gândire, cunoașterea și înțelegerea de profunzime), un mediu educațional suportiv (caracterizat, de exemplu prin prezentarea explicită a criteriilor de performanță și a demersurilor care încurajează învățarea autoreglată), recunoașterea diferențelor (cunoașterea culturală, demersurile incluzive), conectivitatea văzută din perspectiva integrării cunoașterii, a cunoașterii contextelor, legăturii cu lumea reală și centrarea pe probleme.

2.1. Proiectarea mediului și a strategiilor didactice pentru învățare⁴

Reprezentările profesorilor despre mediul de învățare și a strategiilor care conduc la învățare au făcut obiectul unei analize a opiniilor profesorilor despre învățare și despre competența elevilor de a învăța să învețe. Concret, au fost realizate mai multe interviuri de grup cu profesori și elevi pentru a identifica, printre altele, modul în care învață elevii, proiectarea activităților din clasă în scopul facilitării învățării, traducerea curriculum-ului scris în cel real.

Din discuțiile cu profesorii, *caracteristicile generale ale unui mediu de învățare care dezvoltă la elevi competența LL* apar ca fiind următoarele:

- claritatea și complexitatea explicațiilor;
- calitatea de prezentării conținutului dată de reprezentarea grafică a ideilor;
- sprijinirea predării cu resurse adecvate;
- crearea oportunităților pentru învățarea participativă;
- controlul climatului socio-cultural al clasei;
- predarea și învățarea în limitele unui timp stabilit, fie acesta oficial sau ales de profesor;
- valorizarea și exploatarea rezultatelor învățării;
- comunicarea în cadrul grupurilor, comunicarea dintre profesor și elevi;
- evaluarea pentru învățare, care este predominant bazată pe metode formative (de exemplu, portofoliul) și pe evitarea sancționării erorilor;
- aplicarea indicațiilor profesorilor;
- stăpânirea tehnicilor de învățare care conduc la învățarea auto-dirijată.

⁴ Subcapitolul valorifică articolul Despre a învăța elevul să învețe, autori N. Bercu și L.E. Căpiță, apărut în Revista de Pedagogie nr. 58(3)/2010 și tema de cercetare Domeniul de competențe cheie A învăța să înveți (2009), autori N. Bercu, L.E. Căpiță, D.I. Nasta



O serie de caracteristici pot fi identificate atunci când profesorii sunt chestionați în legătură cu etapele pe care le parcurge procesul de învățare în cazul unui elev generic. O sintetizare a rutelor identificate de profesori ne poate permite câteva concluzii interesante:

- putem diferența între două categorii de situații: rute în care profesorul apare ca actor principal/leader iar elevul doar aplică instrucțiunile profesorului și rute în care profesorul apare ca facilitator, iar elevul învață independent.
- în privința reprezentărilor profesorilor despre etapele pe care le parcurg elevii în învățare acestea sunt puternic asociate lanțurilor acționale pe care profesorii le „pre-concep”. Etapele apar ca fiind bine fixate din perspectiva profesorilor și aceștia nu par a-și pune problema asupra relevanței lor pentru elevi.

Conștientizarea acestor lanțuri acționale de către profesor poate contribui la schimbarea practicilor de predare. Pot fi optimizate demersurile care sunt centrate pe profesor și pot fi diversificate demersurile în care elevul învață independent sau împreună cu alții.



Aplicație

Una dintre rutele centrate pe profesor poate fi sintetizată astfel:

- a) elevul asculta informațiile pe care profesorii le transmit –*
- b) elevii își notează ceea ce au reținut sau ceea ce le spune profesorul să scrie –*
- c) la finalul lecției, dacă sunt neclarități, elevii au posibilitatea să adreseze întrebări.*

Propune câteva modalități de optimizare a acestei rute pentru a crește ponderea implicării elevului în învățare.

Care sunt țințele pe care trebuie să le propună profesorul, dincolo de antrenarea unor cunoștințe pe care le construiesc elevii? În primul rând aspecte care țin de conștientizarea procesului de învățare, apoi o serie de activități care antrenează competențele de comunicare, sociale și antreprenoriale.

Metodele, considerate partea cea mai dinamică a didacticii, trebuie privite ca ocazii oferite elevilor pentru a reflecta asupra învățării. Alegerea metodelor relevante pentru o strategie de predare-învățare-evaluare trebuie să vizeze deopotrivă componenta cognitivă, care ține de acuratețea cunoștințelor antrenate, de gradul de complexitate și de structurare și cea metacognitivă, legată de componenta de debriefing (reluarea pașilor parcurși pentru reține

demersul) și de evaluare a propriei participări pentru a propune noi ținte. În opinia lui Ann Brown (1982) și Anemarie Palincsar (1984) profesorii predau elevilor deprinderi cognitive prin crearea experiențelor de învățare în care ei modelează comportamente particulare, iar apoi îi ajută pe elevi să-și dezvolte singuri aceste deprinderi, încurajându-i, punându-le la dispoziție o structură și acordându-le sprijinul necesar.

Prezentăm în cele ce urmează câteva metode relevante pentru schimbarea de accent de pe predare pe învățare. Matricea de mai jos pune în evidență dimensiuni ale așa numitei pedagogii eficiente (vezi supra).

Tehnica/Metoda/strategia	Dimensiuni ale pedagogiei productive	Exemple/situații de utilizare
Controversa academică structurată	Activism civic, conexiune cu lumea reală	Științe sociale, istorie
Hotseating		Actorii unui eveniment istoric, personaje literare
Lentilele	Integrarea cunoașterii, cunoaștere de context	Actorii unui eveniment istoric, personaje literare
Predarea reciprocă	Metalimbaj, narativitate	Texte literare sau funcționale
Investigația/descoperirea	Cunoaștere de profunzime, curriculum bazat pe probleme, capacități de gândire de nivel înalt	Științe ale naturii și științe sociale

❖ **Investigația/descoperirea ghidată**

Principiul care stă la baza acestui demers este că prin demersul personal de identificare și dobândire a cunoștințelor obiectul de studiu devine mai ușor de înțeles, sarcinile de învățare sunt motivante, cunoștințele metacognitive se învață în mod natural, iar elevul dobândește o imagine a aptitudinilor sale. Trăsătura definitorie a demersului de învățare centrat pe investigație-descoperire este că elevului nu i se spune explicit informația conceptuală sau metacognitivă (Anderson, 1995). Profesorul crează un context intelectual și social în interiorul căruia elevul caută să descopere atât elementele esențiale ale obiectului

de studiu cât și strategiile cognitive folositoare în acel demers investigativ. Demersul implică mai multe etape:

- prezentarea de către profesor a unei situații care poate stârni nedumerirea elevilor, de exemplu să apară o discrepanță între ceea ce li se propune și ceea ce știu din învățările anterioare;
- se explică elevilor modul de lucru prin care, lucrând individual sau în grup ei trebuie să propună o propună un posibil mod de lucru și apoi să caute date/activități care susțin acest demers;
- se derulează activitățile identificate prin care se încearcă rezolvarea de probleme (folosirea unor demersuri anterioare, testarea unor procedee noi, verificarea rezultatelor obținute);
- elaborarea produsului final și pregătirea raportului privind modul de lucru;
- prezentarea rezultatelor în fața clasei.

Algoritmul de lucru prezentat este unul general, care se va aplica diferit în funcție de obiectul de studiu. Dar elementele comune vizează aspecte care dezvoltă deprinderi de gândire și atitudini specifice precum: deprinderi de procesare a informației, de comunicare, de luare a deciziei, dar și de gândire creativă și de evaluare. Toate acestea dezvoltă ceea ce este cunoscut sub numele de capacități de gândire de nivel înalt (engl. higher order skills). Reflecția asupra drumului parcurs și pregătirea pentru a explica soluțiile la care a ajuns, dar și dificultățile sau erorile întâmpinate, reprezintă ocazii pentru ca elevul sau grupul de elevi să conștientizeze consecințele propriilor decizii, să judece ceea ce citesc, ascultă și fac, nu în ultimul rând să valorizeze ideile proprii și pe cele ale altora; toate acestea pot fi considerate antrenamente pentru dobândirea învățării autoreglate.



Aplicație

Folosește algoritmul prezentat mai sus pentru a proiecta o strategie bazată pe investigație pregătită și desfășurată pe durata unei unități de învățare. Poți lua ca exemplu demersul prezentat în materialul suport.



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRUFondul Social European
POSDRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRUMINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPEProiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

❖ Controversa academică structurată sau deliberarea

Deliberarea folosește controversa academică structurată (concepută de frații Johnson de la Universitatea Minnesota) pentru a analiza cu elevii câteva teme de politică publică (de exemplu, libertatea de exprimare, libertatea de mișcare, violența domestică, agresiunea virtuală, Jocurile video violente etc.). Metoda îmbină tehnici de lectură activă cu elaborarea de argumente pro și contra în abordarea unei teze: *Ar trebui ca autoritățile democrației noastre să adopte o anumită reglementare în problema X (de exemplu, ar trebui ca școala să pedepsească elevii care trimit mesaje agresive în afara orelor de curs sau ar trebui ca medicii să fie obligați să raporteze la poliție cazurile de violență domestică pe care le constată la consultație?)* În etapa de deliberare, elevii lucrează în grupuri de patru, astfel: prima pereche exprimă propriile opinii și sentimente în legătură cu teza, cealaltă echipă exprimă poziții opuse, apoi se schimbă rolurile și, în final, grupul de patru trebuie să ajungă la o decizie comună (pro sau contra întrebării pentru deliberare, pe baza anumitor argumente). Dacă nu se poate ajunge la un răspuns comun în grup, zona de înțelegere comună trebuia să se refere la orice componentă a problemei discutate (în exemplele anterioare, cine ar trebui să răspundă de securitatea copiilor la școală, ce pot face elevii înșiși în privința agresiunii virtuale, care sunt costurile și beneficiile unei anumite abordări a problemei etc.). Ultima etapă, desfășurată în plen, este cea debriefing-ului sau a consolidării demersului prin reconstituirea pașilor parcurși. Acum profesorul trebuie să conducă elevii într-o analiză a conținutului deliberării și a procesului în sine (cum s-au simțit lucrând în pereche și în grupul de patru, ce rol li s-a potrivit mai bine, ce i-a determinat să își schimbe părerea etc.). Este etapa în care elevii reflectează și evaluează propria participare și pot stabili ținte pentru activități viitoare. Elevii au ocazia să înțeleagă tipul de cunoaștere pe care o antrenează, rolul lor în organizarea și desfășurarea lecției, valorizarea muncii depuse pe parcursul lecției, identificarea modului prin care poate fi exprimată o idee.





Aplicație

Folosește exemplul din materialul suport pentru a proiecta o activitate care include deliberarea. Alcătuiește un instrument de evaluare a participării elevilor, care să includă următoarele aspecte: *calitatea înțelegerii textului și a argumentelor construite, tehnicile de comunicare, capacitatea de apreciere a modului de participare la activitate, justificarea opțiunilor făcute pe parcursul discuției, spiritul de echipă.*

❖ Predarea reciprocă

Predarea reciprocă face parte din seria de metode incluse în programul Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice, fiind un demers de predare a strategiilor de învățare care îmbunătățesc înțelegerea unui text scris. Elementele componente ale metodei sunt: formularea de întrebări pe marginea textului, rezumarea, clarificarea ideilor mai dificile și predicția în legătură cu ceea ce va include fragmentul următor al textului. Textul vizat se împarte în fragmente, iar elevii lucrează în grupuri de 5-6. Profesorul demonstrează pașii necesari, apoi asistă elevii în asumarea rolurilor și apoi, fiecare membru al grupului asumă pe rând rolul de lider al discuției, parcurgând pașii menționați. Profesorul oferă suport, feedback, încurajează elevii să învețe strategia și-i ajută să o predea celorlalți.

Printre avantajele acestei abordări se numără și stimularea motivației elevilor pentru învățarea independentă. Beneficiile utilizării acestei strategii țin de antrenarea competențelor de lectură, dar și de comunicarea socială, a capacității de predicție și a competențelor de argumentare.

❖ **Lentilele (K. Egan, 2006)** reprezintă un procedeu de folosit atunci când un subiect poate fi tratat din mai multe puncte de vedere sau folosind diferite lentile (abordări, perspective). Elevilor li se da aceleași material și una sau două lentile imaginare (perspective) prin care să-l filtreze. Apoi elevii relatează întregii clase ce au descoperit. Restul clasei, fiindcă a studiat același material, va putea să evalueze critic contribuția celorlalte grupe.



Temă de reflecție

Pasajul următor poate constitui un punct de plecare pentru profesorii care își reconsideră demersul didactic, accentuând un alt mod de participare a elevilor la lecții. Alege un eveniment didactic recent și analizează-l din perspectiva mesajului acestui text.

În locul acțiunii exercitate asupra elevului din afara lui, accentul cade pe acțiunea din proprie inițiativă, provenită din interioritatea acestuia. La baza învățării stă activitatea subiectului care implică procese interne în interacțiune cu mediul înconjurător. Ca atare, orice achiziție nouă este privită ca un construct, ca un produs al activismului și constructivismului, specifice învățării active. Concepția despre învățare devine acum aceea a unui proces de apropiere personală a cunoștințelor. Elevul care învață este elevul care își aproprie prin el însuși cunoștințele, învățământul constituind astfel o punere în situație de învățare a elevilor (I. Cerghit, 2002).



Info⁺

Cartea lui Kieren Egan, *Predarea ABC-ului învățării. Implicarea imaginației micilor cititori și scriitori* (Editura CD Press, 2006) poate fi o lectură utilă tuturor celor interesați de domeniul învățării

2.2. Transpunerea curriculum-ului scris în curriculum real⁵

Prin considerarea raportului intenție-realitate. – ceea ce se proiectează și ceea ce se realizează se poate vorbi de dubla ipostază a curriculumului cea de intenționalitate și cea de realitate.

Din perspectiva a ce-și dorește să fie (intenție, prescripție), ce s-ar dori să se facă în activitatea complexă cu elevii se poate vorbi de „curriculumul ideal”, formulat mai mult în termeni de idei și direcții dezirabile la nivele superioare de decizie. Curriculum ideal

⁵ Subcapitolul valorifică articolul Despre a învăța elevul să învețe, autori N. Bercu și L.E. Căpiță, apărut în Revista de Pedagogie nr. 58(3)/2010 și tema de cercetare Domeniul de competențe cheie A învăța să înveți (2009), autori N. Bercu, L.E. Căpiță, D.I. Nasta

presupune o proiecție a seturilor de situații de învățare (în context formal sau nonformal), proiecție ce ține cont de ceea ce societatea cere, în perspectivă, de la cei ce urmează a fi supuși situațiilor de învățare proiectate.

Diferențele între *curriculum scris* (oferta de cunoaștere cuprinsă în documente curriculare oficiale) și *curriculum real* (exprimat, de exemplu, în achiziții relevante pentru viața reală) sunt tot mai frecvent aduse în discuție când se vorbește despre relația dintre educația formală și lumea din afara școlii. Tema a existat în dezbaterile teoretice, în ultimii decenii, dar nu a avut până de curând amploarea pe care o putem constata acum. Un rol important îl au și documentele internaționale care formalizează rezultatele dezbaterilor. Poate cel mai influent dintre acestea, *Recomandarea privind competențele cheie pentru învățarea permanentă*, adoptată în 2001 de către Parlamentul European și Consiliul pentru Educație, precizează explicit setul de repere privind profilul de formare al unui absolvent capabil să continue studiile și să muncească dincolo de frontierele statului al cărui cetățean este.



Aplicație:

Identificați în textul preluat din documentul mai sus menționat concepte și deschideri preluate de sistemul de învățământ românesc și transpuse în noua Lege a educației naționale nr.1/2011, atât în ceea ce privește curriculumul scris, cât și curriculumul real.

“Sistemele de învățare și formare trebuie să ofere oamenilor deprinderi de bază care le sunt necesare pentru o economie cognitivă. Deprinderile trebuie reactualizate permanent și mulți oameni vor avea nevoie să le acceseze în afara sistemului educațional. Apoi, trebuie făcute toate eforturile pentru ca acestea să fie evaluate într-un mod comparativ și acceptabil, plecând de la experiența metodelor de evaluare deja existente.

Din perspectiva învățării permanente, ar trebui valorificată eficiența sistemului formal de educație în asigurarea accesului universal la dobândirea unui minimum de deprinderi de bază și dezvoltarea unei culturi a învățării. Sistemul tradițional de educație, constituit din profesorii care lucrează în cadrul instituțiilor de instruire care predau pentru cursanții înmatriculați în programe specifice, finalizate prin calificări / diplome pe care

trebuie să le obțină într-o perioadă de timp dată, trebuie adaptat la programe pe bază de module, studiu nonsecvențial și traiectorii de calificare, educație deschisă și la distanță, programe de autoînvățare. Educația timpurie a copilului trebuie diferențiată de îngrijirea copilului, iar extensiile și conținuturile sale trebuie examinate în mod special.”

Traducerea curriculumului scris în cel real, ținând cont de conținuturile și obiectivele educaționale ale programelor școlare, apare ca fiind realizată prin:

- exemple relevante din viața reală care pot fi asociate cu problemele teoretice predate;
- formularea de sarcini de învățare care permit interpretarea unor situații concrete și rezolvarea de probleme reale;
- ajutorul oferit elevilor în asimilarea noilor cunoștințe pe baza acelor cunoștințe anterioare, dobândite în situații formale, nonformale și informale;
- oferirea de sprijin pentru o abordare interdisciplinară / transdisciplinară a sarcinilor de învățare;
- oferirea de modele personale de *bună practică*, adaptate caracteristicilor psihologice ale elevilor;
- activarea dimensiunilor sociale și afective ale conținuturilor de predare;
- conștientizarea elevilor în legătură cu beneficiile învățării și riscurile neparticipării la învățare.

Din răspunsurile profesorilor, traducerea curriculum-ului scris în termenii utilității a ceea ce se învață pare a fi un exercițiu care se face frecvent. Demersurile menționate implică două niveluri posibile:

- unul explicativ, mai precis este vorba de explicitarea programei în termenii elevilor. De acest nivel sunt legate *discuțiile libere*, clarificările privind conținuturile - elemente din structura programei pe care elevii și le pot reprezenta. Cel mai frecvent se face trimitere la utilitatea acestora pentru viața cotidiană („alegerea subiectelor care au legătură cu viața cotidiană”), adică la o utilitate imediată, deseori dificil de detectat fără un antrenament specific.
- iar cel de-al doilea aplicativ, care vizează proiectarea și realizarea unor demersuri care pun elevii în situația de a experimenta utilitatea a ceea ce se învață. De acest nivel sunt legate aspectele metodologice privind proiectarea și realizarea predării:

Cel mai frecvent sunt menționate de către profesori următoarele demersuri:

- abordări centrate pe natura sarcinii de lucru, care accentuază utilitatea învățării: *sarcinile practice de lucru* care presupun utilizarea unor resurse (calculatorul, de exemplu) sau a unor instrumente de cunoaștere elaborate, de tipul schemelor comparative (de ex. situații din opera de ficțiune comparate situații reale, exemplificate de către elevi sau prezentate de profesor) sau *sarcinile de lucru* care pun elevii în situația de a reflecta asupra realității (elevii sunt interesați să cunoască aspecte din civilizația altor țări sau să se *autocunoască*, prin confruntare cu experiența alterității);
- abordări bazate pe metode de predare-învățare-evaluare care încurajează diferențierea și personalizarea, precum portofoliul și proiectul;
- formularea unor sarcini concrete care permit interpretarea unor situații concrete și rezolvarea de probleme reale;
- ajutorul dat elevilor în asimilarea noilor cunoștințe pe baza acelor cunoștințe anterioare, dobândite în situații formale, nonformale și informale;
- conștientizarea elevilor în legătură cu beneficiile învățării și riscurile neparticipării la învățare.

Acomodarea obiectivelor programei cu obiectivele de dezvoltare personală a elevilor nu face parte din categoria pe aspectelor asociate de profesor translatării curriculum-ului scris în cel real.



Aplicație

Discută în grup propriile demersuri pe care le folosești în adecvarea manualelor școlare la nevoile și interesele elevilor. Formulează un criteriu de evaluare a manualelor care să vizeze acest aspect.



Temă de reflecție

Lista de mai jos include principii și modalități prin care profesorii pot transpune curriculum-ul scris în curriculum real:

- asigurarea continuității între experiența de viață a elevului și cerințele societății, regăsite și reflectate la nivelul programelor școlare;

- învățarea prin experiență, bazată pe cunoașterea elevului și pe aplicarea metodelor de învățare prin cooperare și cercetare;
- lucrul în grupuri mici, ca strategie de instruire și de formare pentru valorile democrației;
- diferențierea învățării, ca principiu de proiectare curriculară;
- învățarea prin activități practice și jocuri bazate pe cunoașterea și valorificarea interesului copiilor;
- învățarea bazată pe proiect, ca strategie de învățare eficientă ;
- încurajarea transferului de achiziții dobândite la diverse discipline de învățământ.

2.3. Susținerea elevului în gestionarea propriei învățări

Competența a învăța să înveți constă într-o combinație complexă de capacități, atitudini și cunoștințe care sprijină individul să devină o persoană care învață pe tot parcursul vieții. Această competență se dezvoltă dacă în școală sunt organizate și structurate situații specifice care vizează următorii descriptori:

1. *a avea o gestiune eficientă proprie a învățării, a carierei și a activității profesionale;*
2. *a organiza propria învățare, a rezolva probleme pentru a sprijini procesul propriu de învățare și capacitatea individului de a înlătura obstacolele și de a schimba.*

C. Weinstein și R. Meyer (1986), citați de Arends (1998: 415) consideră că a predă eficient înseamnă „a-i învăța pe elevi cum să învețe, cum să-și amintească un material, cum să gândească și cum să se automotiveze. Când sunt intervievați⁶, profesorii identifică situații de acordare a sprijinului pentru elevi, asociate cel mai frecvent cu stilul individual de învățare.

Eficiența sprijinului apare ca fiind condiționată de: *strategiile didactice puse în acțiune, stilul de predare și personalitatea profesorului, gradul de dificultate al sarcinilor de lucru (cerințele față de elevi)*. Redăm sintetic modalitățile prin care profesorii consideră că pot contribui la dezvoltarea competențelor elevilor pentru învățarea autonomă:

- utilizarea unor metode de predare, cum ar fi învățarea prin descoperire, învățarea bazată pe rezolvarea de probleme, exerciții / aplicații practice, studii de caz, jocuri și alte activități creative; a strategiilor didactice care promovează interacțiunea dintre

⁶ O didactica practica (coord. M. Singer, L. Sarivan), Tema de cercetare ISE, 2006

elevi și profesor (dezbateri, jocul, descoperirea și investigația) și, de asemenea, prin strategii care integrează TIC (mijloacele multimedia ca abordare de predare și vehicul al învățării), mass media (filmul, presa vizuală și scrisă), legătura cu educația nonformală;

- alocarea sarcinilor de învățare în conformitate cu nivelul de competență al grupului de elevi, și nu al unui elev individual;
- gruparea elevilor, fie *elevi cu un nivel omogen de performanță*, fie *elevi cu un nivel eterogen de performanță*;
- activitatea individuală în cadrul unui proiect comun al unui grup de elevi, cu scopul de a asigura „progresul fiecărui elev și dezvoltarea unui stil specific de activitate independentă”;
- acceptarea ritmurilor individuale de învățare.

Lista de mai sus este cuprinzătoare și evidențiază modul în care profesorii investigați percep rolul lor în raport cu sprijinul pe care îl pot acorda elevilor. Putem constata faptul că profesorii au nenumărate ocazii de a oferi susținere, în mod deosebit folosind oportunitățile lecțiilor.

Abordarea metodologiei didactice din perspectiva implicării elevului și a interacțiunii didactice este un fapt pozitiv, care demonstrează o anumită schimbare de mentalitate, chiar dacă, poate, doar la nivel retoric. Totuși, este surprinzător faptul că aceștia nu includ în listă și situațiile care depășesc spațiul delimitat al clasei: cum se îndrumă realizarea temelor pentru acasă sau utilizarea resursele recomandate pentru diferitele sarcini de lucru. Este o zonă de intervenție căreia merită să i se acorde atenție în viitor, pentru că poate facilita micșorarea distanței dintre mediile formal și nonformal de învățare și asumarea unor noi roluri de către profesor (vezi infra).

Cercetarea confirmă și alte opinii potrivit cărora succesul școlar al elevului depinde în mare măsură de competența acestuia de a învăța independent și de a-și monitoriza propria activitate de învățare, iar instrumentarea elevilor cu diverse strategii de învățare poate începe încă din școala primară. Un aspect care apare puțin în programele școlare, iar la nivelul manualelor, doar la câteva obiecte de studiu (exemplul matematicii, cu activitățile în care elevilor li se cere să compună o problemă, după o anumită schemă dată, ar putea fi considerat relevant). Pe măsură ce elevii ajung la gimnaziu și liceu, tehnicile ar trebui să se diversifice și să crească în complexitate. Cu toate acestea, deși conținutul informațional și complexitatea sarcinilor de lucru sporesc, situațiile în care elevul primește puncte de sprijin sau chiar scheme de lucru pentru a realiza cu succes aceste sarcini, sunt aproape

inexistente. Alta este situația manualelor occidentale, pentru care a tehnicile de studiu sau reperele de lucru sunt bine evidențiate.



Aplicație (Joc de rol):

În grupul din care faceți parte discutați despre ilustrarea susținerii elevului în gestionarea propriei învățări prin utilizarea acceptării ritmurilor individuale de învățare de către profesor. Stabiliți persoanele implicate, alegeți-vă rolul potrivit și simulați situația de învățare creată.

Una dintre cele mai importante zone de intervenție a profesorului vizează ajutorul dat elevilor în dobândirea deprinderilor de studiu.

Prezentăm, ca studii de caz, două dintre cele mai importante deprinderi de studiu: organizarea informațiilor și luarea notițelor⁷.

Studiu de caz 1: Organizarea informațiilor

Lucrul cu informația este cea mai constantă preocupare a vieții de elev, include activități diverse și este sistematic urmărită de către profesori, care consideră că elevii care știu să învețe stăpânesc și tehnicile necesare pentru a căuta, organiza și folosi informația. De aceea, este firească și necesară întrebarea: *Cum pot ajuta elevul să organizeze informațiile de care dispune astfel încât să le poată accesa și folosi rapid și eficient în situații diverse?*

Elevii fac cunoștință cu modalități de organizare a informațiilor încă din primele zile de școală, prin intermediul manualelor, un tip particular de organizare, care se învață în timp. Pe măsură ce situațiile de învățare se diversifică, elevul se familiarizează cu modalități / procedee, tehnici mai complexe de organizare fiind confruntat cu operații de cunoaștere a căror complexitate este adesea ignorată sau considerată de la sine înțeleasă de către profesor.

⁷ Cele două studii de caz au ca reper lucrarea de cercetare Metodologia implementării competențelor cheie în curriculum școlar aplicat (coord. O. Costea), ISE, 2009

Ca strategie de învățare, organizare informațiilor contribuie la o mai bună înțelegere a noilor informații și la integrarea acestora în „organizările” deja existente. Elevul va putea astfel să interacționeze cu informațiile, care devin mai ușor învățate și reamintite.

Principiile care se regăsesc cel mai mult în organizarea informației sunt: principiul ierarhic, principiul cronologic și principiul cauzal.

a. **Principiul ierarhic** statuează faptul că informația trebuie ordonată în funcție de un set de criterii (de ex. importanța în argumentație, relevanța pentru tema aflată în discuție, accesibilitatea, ordonarea de la simplu la complex).

b. **Principiul cronologic** afirmă faptul că informația trebuie organizată și în funcție de succesiunea în timp. Aceasta nu înseamnă doar o succesiune liniară de elemente structurată de indicatori temporali (apoi, după aceea), ci luarea în considerare și a simultaneității (în acest timp, în paralel, totodată). Complexitatea fenomenelor este dată și de faptul că lucrurile se petrec nu numai într-o ordine evenimențială, ci și în același timp.

c. În sfârșit, **principiul cauzal** pornește de la ideea că înregistrarea informațiilor trebuie să reproducă lanțurile cauzale care au dus la producerea unui eveniment sau fenomen. Înregistrarea faptelor trebuie să ajute pe cel ce le realizează să identifice aceste lanțuri cauzale și să le ierarhizeze.

Tabelul de mai jos rezumă cele afirmate mai sus.

Principiu	Tip de organizare
<i>Ierarhic</i>	Piramidal (de la general la particular)
	Taxonomic (de la simplu la complex)
<i>Cronologic</i>	Uniliniar (cronologie simplă)
	Multiliniar (simultaneitate temporală)
<i>Cauzal</i>	Unicauzal (lanț cauzal simplu)
	Multicauzal (lanț cauzal complex)

Organizatorii grafici se numără printre tehnicile de lucru cu informația. Ei ajută elevii să gândească, să vizualizeze și să organizeze propriile cunoștințe. Folosirea pe scară largă a organizatorilor grafici și învățarea modului în care se realizează se datorează studiilor recente care scot în evidență beneficiile lor, în termenii utilității pentru organizarea informației, dar și ca antrenament cognitiv complex. Studiile arată că atunci când elevii creează reprezentări nonlingvistice ale cunoștințelor lor, crește activitatea cerebrală prin

activarea deprinderilor de analiză necesare pentru a clarifica relații, a organiza gândurile, a formula planuri și etape ale unui proces (Gerlic & Jausovec, 1999).

Metodele și strategiile de organizare presupun:

- gruparea ideilor și a conceptelor;
- împărțirea lor în subcategorii;
- identificarea ideilor cheie dintr-un material larg.

Cele mai des întâlnite situații de utilizare a organizatorilor grafici sunt: alegerea, sortarea, ordonarea și clasificarea informației. De exemplu, în învățarea modului în care se succed activitățile / faptele / evenimentele, elevii aranjează informația în ordine logică, făcând posibilă urmărirea ei de-a lungul timpului. Modalitățile de organizare a succesiunii pot fi: lanțul de evenimente, axa cronologică, și așa-numitul *storyboard* (eng).



Aplicație

Alegeți o modalitate de organizare a informațiilor caracteristică obiectului de studiu pe care îl predați și propuneți situații de utilizare a acesteia pentru alte obiecte de studiu.

Studiu de caz 2: Luarea notițelor

Luarea de notițe este un tip de *activitate intelectuală* care utilizează ascultarea și scrierea ca suporturi pentru a învăța. A lua notițe nu înseamnă a scrie tot ceea ce spune profesorul, ci a reelabora, a prelucra informația înregistrată. De aceea, luarea notițelor este considerată o strategie de elaborare, însemnând că elevii extind informația ținută prin relaționarea ei cu alte informații. Din perspectiva strategiilor de învățare, luarea de notițe este o *strategie de elaborare*, care facilitează înțelegerea noilor informații, codarea și înregistrarea acestora în memoria de lungă durată (prin crearea de asocieri și conexiuni între noile informații și ceea ce elevul cunoaște deja) și sprijină transferul noilor informații. Ca modalitate de învățare, este utilizată în contexte diferite, care țin de *activitatea de învățare individuală*, în clasă și în afara clasei și este asociată *studiului individual*.

Demersului de luare a notițelor îi pot fi corelate aspecte care țin de stilurile de învățare, de care este necesar să țină să țină cont profesorii atunci când își concep prezentările la clasă.

Demersul de cunoaștere pe care-l presupune luarea notițelor poate fi considerat o *tehnică*, însemnând o serie de procedee folosite într-o situație dată sau o *strategie*, însemnând decizia de a folosi procedeele presupuse ținând cont de timpul la dispoziție, de controlul atenției, efort și de utilizarea unor procedeele de succes.

Beneficiile din perspectiva competenței LL nu vizează doar înregistrarea informației prin folosirea unei tehnici consacrate⁸, ci înseamnă opțiunea pentru un mod de a prelucra informația care să o facă utilizabilă în cât mai variate situații.

Luarea notițelor este asociată preponderent cu situațiile în care reținem informații atunci când ascultăm un vorbitor, dar foarte frecvent utilizăm aceste demers când înregistrăm informațiile citite sau înainte de o activitate de scriere. În mediul școlar, ponderea situațiilor în care folosim luarea notițelor este diferită de la o etapă de școlaritate la alta. Dacă, pentru educația de bază sunt mai numeroase situațiile în care elevii înregistrează un vorbitor, respectiv profesorul, pe măsură ce elevul începe să se implice în propria învățare, luarea de notițe este folosită ca parte a unor strategii de învățare mai complexe. În toate situațiile asociate mediului formal, putem considera că profesorul are anumite responsabilități: de a oferi elevului exemple practice și de a-i asigura suport în perfecționarea tehnicii.

Pentru toate cele trei situații pașii parcurși vizează fie înregistrarea și apoi prelucrarea sau înregistrarea și prelucrarea concomitent a informațiilor.

Este utilizată în contexte diferite, care țin de *activitatea de învățare individuală*, în clasă și în afara clasei și este asociată *studiului individual*.

Luarea notițelor în clasă

Este frecvent întâlnită și asociată unui demers didactic focalizat preponderent pe transmiterea de informații: profesorul prezintă unui auditoriu un conținut structurat pentru a fi bine înțeles. În acest context luarea de notițe (LN) este strâns legată de deprinderile de ascultare, ambele fiind considerate căi de a participa activ la cunoaștere, adică de a ajuta reținerea informației relevante.

Sunt recunoscute câteva modalități de LN, fiecare având avantaje și dezavantaje.

- *Notițele de tip liniar* sunt cel mai des întâlnite. Este vorba despre notarea informațiilor folosind procedeul paragrafelor. Au avantajul notării informațiilor în ordinea în care au fost prezentate;

⁸ De exemplu, sistemul Cornell sau un format mai simplu, de tipul tabelului cu dublă sau triplă intrare.

- *Notițele tip schemă* au avantajul vizualizării și solicită folosirea unui sistem de prescurtări și semne care leagă între ele informațiile reținute;
- *Hărțile mentale* sunt întâlnite și cu termenul “diagrame păianjen”. Notițele încep din centrul paginii și “explodează” către exterior. Au avantajul de a permite urmărirea structurii și a relației dintre elementele componente; dezavantajul este “distanța” față de prezentarea la care se raportează, necesitând un efort de conceptualizare și un antrenament constant;
- *Sistemul Cornell* implică organizarea paginii în 3 sectoare destinate notițelor propriu zise (partea din dreapta a paginii), zonei destinate interacțiunii cu informația captată (întrebări, conexiuni, reflecții personale, cuvinte cheie) și rezumatului (în partea de jos a paginii). Marele avantaj este o sistematizare a informației reținute, în categorii care permit utilizarea imediată pentru diferite sarcini de învățare.

Avantajele notițelor bine luate sunt, după cum urmează:

- ușor de citit;
- ajută în pregătirea testelor;
- sprijină revizuirea organizării unei teme/problemei, compararea informațiilor, înțelegerea învățărilor anterioare.

Folosirea constantă a acestei tehnici de studiu permite înregistrarea unor progrese care vizează cel puțin două direcții:

- de la simpla înregistrare a informației la realizarea concomitentă a înregistrării și prelucrării ;
- de la tehnica notițelor liniare la cele care solicită un efort mai mare de conceptualizare.

Chiar dacă din punctul de vedere al competenței de scriere, luarea notițelor nu are mare valoare, această activitate este asociată cu tehnicile de ascultare, cu viteza scrierii și folosirea unor abrevieri.

În ce constă sprijinul din partea profesorului?

Luarea notițelor ca și antrenament pentru dezvoltarea competenței LL solicită din partea profesorului să pregătească prezentările acordând deopotrivă atenție aspectelor pe care vrea să le comunice, dar și celor privind cum va comunica.

Pentru a *facilita* luarea notițelor profesorul trebuie să:

- construiască prezentarea pornind de la ideile principalele, susținute de modalități de organizare a informației și de un vocabular adecvat;
- folosească suporturi vizuale pentru a face accesibilă informația transmisă (scheme, plan, structură);
- monitorizeze elevii verificând notițele și asigurând suport pentru îmbunătățirea lor;
- implice elevul în interevaluarea notițelor – “reconstituirea” / recuperarea discursului profesorului pornind de la notițe.

Nu există o cale unică de a lua notițe, dar există o serie de tehnici și demersuri din care indivizii pot alege să creeze stilul lor de învățare. LN efectivă înseamnă un demers personal și activ de învățare. Dacă nu, prezentarea poate fi un proces în care notițele sunt transferate din caietul de notițe al lectorului în cel al elevului, fără ca informația să treacă de la o minte la alta. Pentru a se asigura ca LN va deveni un proces activ de învățare, profesorul poate oferi următoarele sfaturi:

- Ascultă și formulează întrebări. Ascultă cu atenție (vezi ascultarea activă) și formulează în minte întrebări despre problemele pe care le punctează lectorul
- Adu-ți aminte că iei notițe, nu scrii după dictare. Ideea este de a sintetiza prezentarea
- Ascultă aluziile, adică acele cuvinte care indică pattern-uri de lectură (titluri, subtitluri)
- Ascultă cuvintele semnal, cele care accentuează punctele importante (*următorul* aspect..., dincolo de toate...)
- Notează opiniile. Diferențiază faptele de opinii
- Nu te teme să formulezi întrebări / clarificări / neînțelegeri. Adică, să se repete sau să spui ceea ce nu vezi sau auzi
- Păstrează notițele într-un dosar, ca să mai poți adăuga informație
- Revezi notițele cât de curând. Corectează părțile neclare, extinde punctele reținute și verifică scrierea corectă a numelor sau a cuvintelor tehnice



Info+

Poți găsi și alte exemple pe această temă consultând lucrarea *Domeniul de competențe cheie A învața să înveți*. Ghid metodologic (autori N. Bercu, L.E.Căpiță, D.I.Nasta) pe site-ul www.ise.ro

2.4. Profesorul ca mediator între modurile formal - nonformal de învățare

Cum informațiile din mediul extern școlii sunt organizate pe alte criterii decât cele academice și/sau didactice, profesorul trebuie să fie pregătit să-și reorganizeze propriul demers în funcție de ceea ce se află dincolo de poarta școlii și de manuale. Altfel spus, profesorul trebuie să se adapteze unui univers informațional și organizațional care joacă după reguli pe care nu le stabilește consiliul școlii. El trebuie să identifice căile de a integra toate oportunitățile de învățare externe școlii în propriul său demers didactic pentru a oferi atât un maximum de ofertă educațională, cât și o logică unitară a ceea ce este de explorat în ceea ce didacticienii britanici numesc „peisaj educațional” (*engl. educational landscape*).

Deschiderea mediului de învățare și creșterea atractivității învățării sunt două ținte explicit formulate la nivel european în contextul discuțiilor despre accesul la educație și formare profesională. Întrebări precum „de unde” și „cum” învață elevii relansează preocupările privind procesul de învățare, în contextul regândirii relației dintre profesor și elev, iar cercetări tot mai diverse reconfirmă existența și valoarea pe care o au pentru învățare mediile din afara școlii.

Un exemplu de abordate a relației dintre mediile formal și nonformal de învățare: Muzeul în cadrul unui proiect educațional⁹

„Dialogul” dintre școală și muzeu este o constantă educațională în momentul în care privim cei doi poli ca fiind locuri de conservare a memoriei colective. Nu intrăm în discuția cu privire la calitatea acestei memorii și cu atât mai puțin în analiza posibilelor uzuri și abuzuri

⁹ Studiul de caz valorifică tema de cercetare *Muzeul-spațiu de învățare*, ISE, 2009 (autori L. Căpiță, C. Căpiță)



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRUFondul Social European
POSDRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII,
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRUMINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPEProiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

ale acestei memorii colective. Ceea ce ne interesează este de a vedea în ce măsură cele două instituții – produse ale unei anumite viziuni despre societate – pot conlucra la realizarea dezideratului numit „societatea învățării”.

Situațiile în care se organizează simple “tururi” printr-un muzeu sau în care participarea la activități și ateliere este “lipsită de implicare” încep să fie abandonate treptat în favoarea muncii de colaborare dintre școli și muzee și a proiectelor care extind granițele lucrului în școală, largesc aria de cuprindere a disciplinelor de studiu și admit apariția unei game variate de rezultate, atât scontate, cât și surprinzătoare.

Colaborarea înseamnă, sau ar trebui să însemne, muncă pe baza unui *proiect educațional*, adică un cadru în care procesul învățării integrează munca efectuată în clasă și necesitățile “receptorilor” (profesori și elevi) cu experiența muzeului și cunoștințele noi de dobândit. Aspectul de învățare al unui proiect educațional implică un rol fundamental al factorilor legați de transmiterea de înțelesuri și de înțelegerea elevilor, cum ar fi cunoștințele deja dobândite, experiența personală, interesele, motivațiile, interacțiunea socială cu ceilalți membri ai grupului, în timp ce aspectul de predare integrează intențiile, obiectivele și metodele de predare, decisive pentru orientarea proiectului. Aceste două aspecte sunt legate atât de munca profesorului, care concepe proiectul pe baza activităților din cadrul școlii și a necesităților elevilor săi, cât și de munca educatorului muzeal, care lucrează în colaborare cu profesorul și contribuie la proiect ca expert muzeal.

Cu alte cuvinte, este vorba despre un proces construit pe relația interactivă dintre vizita la muzeu și munca aferentă acestei vizite, care se desfășoară în clasă, înainte și după vizită, o interacțiune care permite exploatarea potențialului pedagogic unic al obiectelor originale și utilizarea muzeului ca resursă de predare și învățare. Cercetările indică, într-adevăr, faptul că potențialul educativ al muzeului sporește când se creează oportunitățile corelării experienței muzeale a elevilor cu munca la clasă; pe de altă parte, acest potențial este mai scăzut în situațiile vizitelor la muzeu care nu au loc în cadrul unui proiect, sau în cazul activităților muzeale ce nu creează legături cu experiența și cunoștințele elevilor (Xanthoudaki 1998; Sekules și Xanthoudaki 2000).



Activități care se pot desfășura în muzeu¹⁰

- **căutarea de indicii:** elevilor li se dă o fișă cu prezentarea armamentului roman și li se cere să identifice piesele de armament pe mulajele de pe Columna lui Traian (cu precizarea numărului de apariții); apoi se poate discuta despre reconstituirea modului în care romanii purtau luptele; la fel, li se poate cere să identifice elemente de viață cotidiană în reprezentări artistice (se pornește cu o discuție despre viața cotidiană actuală, apoi elevilor li se solicită să identifice acele elemente de viață cotidiană pe care le întâlnesc, să spunem, în galeria de artă, pentru ca apoi să discute despre diferențele pe care le-au remarcat;
- **completarea de fișe:** elevii trebuie să completeze fișe de lucru pe parcursul vizitei (de ex., o fișă cu interiorul unei locuințe medievale – colorarea pe fișă a pieselor identificate, precizarea pe o fișă de lucru a pieselor legate de o anumită localitate sau de un anumit personaj istoric sau familie, sau selectarea și organizarea unei informații conform cerințelor formulate în fișe – cum ar fi reconstituirea unui eveniment sau proces istoric, într-o variantă mai elaborată li se poate cere elevilor să su-gereze elemente de completare (ce consideră ei că ar mai trebui să existe în colecțiile muzeului și de ce); o variantă poate fi și identificarea obiectelor relevante pentru surse scrise pe care elevii le primesc în cadrul orelor de istorie;
- **replicarea unor evenimente istorice:** pornind de la exponatele prezente și de la informațiile dobândite în mediul formal (fapte, surse scrise și vizuale), elevii trebuie să realizeze o simulare a unor evenimente istorice (varianta cea mai simplă implică replicarea unor negocieri sau a unor evenimente din sfera politică, de exemplu, negocierile de la Versailles sau unirea din 1859);
- **realizarea de postere:** această ultimă categorie ține mai mult de partea de raportare a activității; elevilor li se poate solicita să realizeze în grup un poster cu ilustrații de piese și tablouri din muzeu; o altă variantă este aceea de a produce scheletul unei dezbateri pe o temă sugerată de vizitarea unei secții a muzeului sau care face parte din curriculum-ul școlar.

¹⁰ Găsești exemple în materialul suport asociat acestui modul.



Aplicație

Alcătuiește o listă de câteva activități care se pot desfășura într-unul din următoarele categorii de muzee: de artă, de muzică, de științele naturii, de tehnică, de literatură



Temă de reflecție

Conceptul de *lifewide learning*

Reprezintă totalitatea activităților, experiențelor de învățare ale unui individ la un moment dat și presupune că ar trebui create punți între diferitele forme de învățare. Reprezintă o dimensiune importantă a conceptului de învățare pe tot parcursul vieții (engl. *lifelong learning*), ambele având ca scop dezvoltarea în cel înalt grad a potențialului fiecărui individ, pentru a participa în mod activ și conștient la construirea unei vieți de calitate în plan personal, social și profesional.



Info+

Poți consulta diferite site-uri ale Comisiei Europene pentru a te familiariza cu stadiul întregii problematice a învățării permanente



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRU



MINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPE

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!



Jurnal de curs

Ce am învățat:

.....
.....

Ce aplic:

.....
.....

Ce mai vreau să știu:

.....
.....



CAPITOLUL 3 Conexiuni intradisciplinare și nondisciplinare antrenate în demersul de predare - învățare – evaluare

3.1. Competențe disciplinare și competențe transversale



E noapte. Când ajunge în fața ușii de la intrare, **A** își dă seama că nu are cheile... Se întoarce pe drumul pe care a venit spre casă și se oprește în dreptul primului felinar, căutând disperat pe trotuar. **B**, care era în trecere, îl întreabă: *Ce s-a întâmplat? Pot să te ajut cu ceva?* **A** răspunde: *Mi-am pierdut cheile de la casă undeva pe drum și acum le caut...* Mirat, **B** întreabă: *Și de ce le cauți aici, sub felinar?* **A** răspunde cu clam: *Pentru că e singurul loc în care e lumină...* (L.Ciolan, 2008)

Termenii **competențe disciplinare și competențe transversale** coexistă în vocabularul educațional actual. În România, dacă primul dintre ei are o istorie de mai bine de un deceniu, cel de-al doilea și-a consolidat poziția odată în ultimii ani, odată cu apariția documentului. "Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning"¹¹,

Încă de la sfârșitul anilor 90, odată cu schimbarea de paradigmă la nivelul curriculum-ului pentru liceu, programele școlare din România conferă noțiunii de competență statutul de „organizator” în raport de care sunt stabilite finalitățile învățării și sunt selectate și organizate conținuturile.

Competențele *sunt concepute ca ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice domeniului de studiu*. Rolul lor este de a orienta demersul didactic către achizițiile finale ale elevului. Competențele pentru care optează programele actuale¹² își propun să contribuie la *formarea intelectului specific*, dar și la *formarea unei persoane*

¹¹ European Parliament, Bruxelles, 6 December 2006

¹² Ne referim la toate programele elaborate după 2003, inclusiv cele pentru gimnaziu, revizuite în 2009



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRUFondul Social European
POSDRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRUMINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPEProiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

autonome, capabile de a formula răspunsuri la o mare diversitate de situații și sarcini de lucru, inclusiv cele de învățare și de a asuma roluri fundamentale, pe care o persoană este probabil că le va îndeplini ca adult într-o societate a cunoașterii și într-o lume a schimbărilor rapide.

Formarea intelectului specific sau a modului de gândire specific al expertului a constituit punctul de plecare în elaborarea primei generații de programe centrate pe competențe, la sfârșitul anilor 90. Toate programele de liceu au inclus competențe care vizau concepte și proceduri interiorizate de către expertul în domeniu (de exemplu demersurile investigative specifice științelor naturii sau analiza surselor, pentru istorie).

Opțiunea pentru un alt model de proiectare decât cel de la gimnaziu, a fost justificată de specificul liceului. O serie de principii de proiectare curriculară au fundamentat planurile cadru de învățământ și au determinat structura acestuia. La fel de important precum modelul de generare a competențelor generale și specifice a fost reorganizarea conținuturilor în șapte arii curriculare, având ca scop promovarea unei vizouni coerente a domeniilor de studiu, în perspectiva oferirii elevilor unor parcursuri de învățare coerente.

Un moment important al dezvoltării acestei concepții l-a constituit proiectarea unor cursuri de didactica ariei curriculare, în cadrul Proiectului pentru învățământ rural. Ulterior, planurile de învățământ ale modulelor de formare inițială a profesorilor au introdus acest nou domeniu de studiu. Cele trei cursuri elaborate, pentru ariile curriculare Limbă și comunicare, Matematică și științele naturii și Om și societate s-au axat pe următoarele focalizări comune:

- Clarificări terminologice și metodologice
- Relațiile dintre domeniile de cunoaștere și didactică, din perspectiva transdisciplinarității și a noilor teorii ale învățării
- Transferuri metodologice între domeniile cunoașterii și disciplinele școlare.

În sinteză, modul de gândire caracteristic ariei curriculare se concretizează printr-un set de operații nucleu și de macroconcepte specifice disciplinelor componente. Astfel, procedurile de cercetare folosite pentru investigarea domeniilor de specialitate devin conținuturi necesare de predat la clasă și în același timp filtre operaționale pentru predarea-evaluarea diverselor concepte ale disciplinei școlare¹³.

Majoritatea sistemelor de învățământ europene au demarat reformele de la sfârșitul anilor 80 și din anii 90 fixându-și ca finalitate formarea unor **competențe transversale** care să permită absolventului integrarea pe piața muncii din "satul global". Aceste procese de

¹³ L. Sarivan et al., 2010, Didactica ariei curriculare Om și societate



schimbare de mare amploare, care se continuă și în prezent, reprezintă tot atâtea încercări de echilibrare a relației școală – societate contemporană. Soluțiile găsite au fost multiple, de la arii de cunoaștere mai largi (de tipul ariilor curriculare), la dimensiuni sau perspective incluse ca principii de proiectare curriculară și abordare didactică, dar și apariția unor noi domenii de cunoaștere cunoscute sub numele de *noile educații*.

Odată cu apariția unor documente europene și internaționale foarte influente, referitoare la competențe, procesul de regândire a relației dintre școală și societate intră într-o etapă de accelerare a identificării unor soluții inovatoare.

În relație cu dezvoltările sale specifice, sistemul de învățământ românesc este în curs de asimilare a așa numitelor competențe cheie europene la nivelul practicii didactice. Soluțiile fezabile nu pot anula organizarea preponderent disciplinară a curriculum-ului național, dar pot valorifica acest cadru curricular pentru a face trecerea rațională de la abordările transversale.

Într-un document european recent sunt menționate următoarele progrese identificabile la nivelul mai multor sisteme de învățământ: *Cadrul european privind competențele cheie a avut o contribuție considerabilă, în întreaga Uniune Europeană, în favoarea predării și a învățării bazate pe competențe. În majoritatea țărilor s-au realizat progrese semnificative în mod special în privința programei școlare. Materiile tradiționale precum limba maternă, limbile străine sau matematica și științele au integrat abordări transversale în cadrul programei școlare, cu un accent mai pronunțat pe dezvoltarea competențelor și a atitudinii pozitive odată cu acumularea cunoștințelor și a practicilor aplicabile în „viața de zi cu zi”. În alte state, ca urmare a rezultatelor la PISA, s-au creat strategii sau planuri de acțiune menite să ridice nivelul competențelor de bază, în special în privința citirii, matematicii și științelor. Dar simpla modificare a programelor școlare nu este suficientă.*

În România, o recentă analiză a modului în care programele școlare în uz au asumat modelul competențelor cheie europene (ISE, 2009), identifică următoarele tendințe:

- programele școlare trebuie să recupereze trei domenii de competențe care sunt deloc sau nesemnificativ prezente în textele actuale: *competența digitală, a învăța să înveți, inițiativa și antreprenoriatul*. Aceste domenii de competențe cheie, esențiale în contextul învățării permanente, trebuie abordate în toate etapele de școlaritate și la nivelul tuturor elementelor din structura programelor;
- operaționalizarea componentei atitudinale la nivelul gimnaziului și al liceului prin activități de învățare care stimulează dezvoltarea unor atitudini ;



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRUFondul Social European
POSDRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRUMINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPEProiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

- este necesară o mai bună valorificare a potențialului pe care îl au elementele componente ale programelor, mai ales zona nonobligatorie ;
- creșterea ponderii formulărilor explicite, pentru toate elementele componente ale programelor, în mod deosebit recuperarea nivelului atitudinal al domeniilor de competențe cheie;
- legătura cu mediile nonformale și informale de educație poate diversifica lista componentelor programelor școlare care contribuie la dezvoltarea domeniilor de competențe cheie.

Trecerea de la competențele disciplinare la cele transversale în contextul cadrului curricular românesc. Exemple

Exemplul 1: Ariile curriculare

Numeroase sisteme de educație au optat pentru o abordare integrată a curriculumului, una dintre cele mai des întâlnite forme de integrare fiind organizarea disciplinelor în arii de cunoaștere mai extinse (numite uneori arii curriculare), pornind de la premisa că există o serie de competențe generale comune unui grup de discipline. În afara disciplinelor clasice, în unele țări s-au inclus în curriculum teme transversale sau cross-curriculare, decupaje de cunoaștere care permit explorarea unor probleme semnificative ale "lunii reale", relevante pentru viața de zi cu zi. Aceste forme de organizare curriculară coexistă cu disciplinele tradiționale. Astfel, principiile organizatoare ale curriculum-ului se diversifică accentul fiind pus pe unitățile tematice, conceptele sau problemele, uneori chiar pe metodele care pun în valoare personalitatea elevilor.

Și în România, decupajul didactic reprezentat de ariile curriculare pornește de la premisa că există o serie de competențe generale comune unui grup de discipline. De exemplu, Aria curriculară Limbă și comunicare *grupează obiecte de studiu și/sau domenii noi de educație care oferă elevului cunoștințe, deprinderi și atitudini necesare participării active la viața socială, strategii de comunicare, identificarea specificului cultural căruia îi aparține precum și instrumentele mentale utile în dobândirea autonomiei intelectuale și morale.* În cadrul acestei arii sunt cuprinse obiecte de studiu limba și literatura română, limbile moderne, limbile materne și limba latină.

Un alt exemplu, *aria Arte* reprezentată cu preponderență prin Desen și Muzică pune accentul pe: receptarea critică, comprehensivă și integrativă a culturii artistice; stimularea



disponibilităților de creație și exprimare artistică; formarea sensibilității estetice și îmbogățirea experienței proprii prin participarea la diverse tipuri de activități artistice (arte vizuale, film, teatru, artă fotografică etc.).

Deseori, cadrul oferit de existența ariei curriculare a facilitat dezvoltări curriculare importante, ca în cazul ariei Om și societate. Cel mai des au fost folosite:

- *introducerea unor discipline noi*, în oferta disciplinelor opționale („Drepturile omului”, „Competență în mass – media”, „Educație ecologică”, Istoria minorităților);
- introducerea unor *module* în cadrul disciplinelor tradiționale;
- *introducerea unor mesaje la nivelul disciplinelor tradiționale*, mai ales prin intermediul componentelor reglatoare de tipul obiectivelor sau al competențelor, în contextul în care centrarea pe elev presupune focalizarea pe învățare și dezvoltare;
- *accentuarea dimensiunii procedurale a conținuturilor* prin extinderea componentelor metodologice ale programelor școlare sau a unor componente specifice în structura manualelor (metoda proiectului, dar și demersuri investigative sau studii de caz), în contextul în care studiul achizițiilor noi din sfera învățării și dezvoltării devin primordiale pentru reconsiderarea fundamentelor științifice și metodologice ale curriculumului.



Aplicație

Aplicație: Identificați, pe grupe de lucru, corelațiile dintre competențe generale, specifice și transversale, utilizând exemple din disciplinele pe care le predăți

Totuși, la mai bine de un deceniu de la includerea lor în cadrul de referință al curriculum-ului, evaluarea programelor și a manuale școlare evidențiază că potențialul educativ (cognitiv și atitudinal) al unora dintre ariile curriculare nu a fost valorificat pe măsura intențiilor inițiale¹⁴. Situația descrisă este importantă pentru că ariile curriculare pot avea un rol determinant în proiectele curriculare care se focalizează pe competențe transversale.

¹⁴ Analiza programelor și a manualelor școlare în proiectul Cadrul de referință al curriculum-ului național, 2011

Exemplul 2 CDS ca proiect curricular inovator

CDS reprezintă un *model al dezvoltării curriculumului care consideră drept elemente constitutive esențiale conținutul și principiile procedurale ce orientează profesorul în legătură cu ceea ce are de făcut* (Capita, L.E., 2007)

Ca parte componentă a curriculum-ului național, CDS poate fi analizat din perspectiva ponderii alocate în planurile de învățământ (cea mai mare pondere având-o liceul), a nivelului de școlaritate (pentru învățământ primar, gimnazial sau liceal) și a ofertelor de conținut (opționale de aprofundare, de extindere, disciplină nouă sau domeniu integrat). În calitate de proiect curricular, CDS poate fi considerat zona de inovație majoră în plan curricular și didactic, mai ales în ipostazele de *discipline opționale noi* (obiecte de studiu, în afara celor prevăzute în trunchiul comun de la o anumită specializare, sau teme noi, care nu se regăsesc în programele naționale) sau de *opțional integrat* (o nouă disciplină structurată în jurul unei teme integratoare pentru o arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare).

O analiză a ofertei centrale de cursuri opționale, realizată în anul 2009¹⁵, evidențiază efortul autorilor /instituțiilor care le propun, de actualizare a conținuturilor în raport cu interesele elevilor și cu universul lor referențial, de contextualizare a informațiilor, prin trecerea de la orientarea excesiv academică la aplicarea cunoștințelor în situații de viață. O altă tendință vizibilă este preocuparea de a găsi ideile forță în jurul cărora să se organizeze cunoașterea, prin care să se valorifice experiențele anterioare de învățare și să se permită transferul de cunoștințe și de competențe.

Programele includ în măsură teme sensibile și controversate, care presupun abordări personale și antrenarea unor capacități cognitive de nivel superior, dar au și o contribuția explicită la domeniul atitudinal (ex. *relațiile de gen, relațiile dintre generații*), precum și teme care ajută înțelegerea lumii actuale (*momentele critice din istoria umanității, grupurile marginalizate, dilemele morale* etc.).



Aplicație

Ai elaborat o programă de opțional? Discută în grup cum ce oportunități de dezvoltare profesională ți-a oferit această experiență?

¹⁵ O. Mândruț (coord), CDS. Stadiul actual. Temă de cercetare ISE



Temă de reflecție

Consultă pe site-ul MECTS programa cursului *Învățare pentru societatea cunoașterii*, concepută pe baza principiilor de proiectare curriculară derivate din transdisciplinaritate

Exemplul 3 Noile educații

Sub numele de noile educații, apar domenii/discipline/decupaje de conținut care au la bază o viziune integratoare asupra cunoașterii. Un exemplu foarte frecvent este educația pentru dezvoltarea durabilă sau educația interculturală. Abordări integrate pot fi și decupaje de conținut care pornesc de la concepte cheie (mai ales la nivelul etapelor finale ale școlarității): societate, mediu (social: urban, rural; natural; economic), reguli (de comportare, morale, juridice), interacțiune socială, valori (morale, artistice, culturale), responsabilitate, drepturile omului, diversitate culturală, comunicare. Nu în ultimul rând, forme de integrare pot constitui și integrarea în toate obiectele de studiu aparținând studiilor sociale a unor teme care trec dincolo de elementele de conținut derivate din domeniul academic, de exemplu drepturile omului, problemele mediului, mișcările de populație în epoca contemporană, sănătatea.

Noul cadru de proiectare curriculară, care a stat la baza celei de-a treia generații de programe, aduce în discuție contribuția diferitelor obiecte de studiu la ceea ce se cheamă domeniile de competențe cheie. Obiectele de studiu și-au regândit termenii de referință astfel ca să identifice aceste contribuții. O consecință în planul aplicării programelor este identificarea acelor căi/metode care duc la rezultatele menționate. Obiectele de studiu sunt provocate să-și adapteze demersurile de învățare, imprumutând și adaptând metode care nu sunt direct legate de domeniul de cunoaștere în discuție. Astfel, metode care dezvoltă competențele de comunicare și interpersonale, la care se adaugă cele analitice.

Există suficiente argumente și evidențe pentru a considera că mediul școlar reprezintă un loc important în schimbare. De aici și preocupările de a exploata oportunitățile pe care le oferă. Elementul specific sistemului românesc este dimensiunea limitată a practicii abordărilor transversale, în contextul unui curriculum preponderent disciplinar. De aici, strategia pentru care se poate opta: valorificarea contextelor disciplinare pentru a putea opera deschiderile inter și transdisciplinare intenționate. Cu alte cuvinte, un parcurs care include identificarea actualelor practici inovative la nivelul disciplinelor școlare și utilizarea lor în dezvoltarea unei pedagogii a competențelor transversale, așa cum este teoretizată în literatura de specialitate.

Un astfel de demers a fost proiectat și validat printr-un proiect de cercetare care a utilizat platforma de învățare pentru un curs pilot de dezvoltarea competențelor cheie prin curriculum-ul aplicat. Proiectul Dezvoltarea competențelor cheie în curriculum școlar aplicat a condus la conceperea unor ocazii de învățare semnificativă, la nivel disciplinar, având ca scop antrenarea competențelor cheie. Focalizarea pe această categorie de competențe, din registrul celor transversale, are legătură cu contribuția lor la profilul absolventului de învățământ obligatoriu¹⁶.

3.2. Antrenarea competențelor disciplinare cu potențial de transfer

În elaborarea programelor școlare și în aplicarea acestora de către profesori, dezvoltarea competențelor transversale depinde de antrenarea unor competențe care au mai mare legătură cu fiecare disciplină de studiu. Din această categorie fac parte așa-numitele *deprinderi de gândire*. O prezentare analitică a acestora va fi oferită pentru a sprijini profesorii în identificarea concretă a capacităților care trebuie dezvoltate la elevi:

- *deprinderile de procesare a informației*: oferă elevilor posibilitatea de a localiza și colecta informația, de a o sorta, clasifica, ordona, compara, contrasta și de a analiza relațiile dintre informații;
- *deprinderile de motivare*: oferă elevilor motive pentru opinii și acțiuni, constând în formularea de argumente și realizarea de deducții, folosirea unui limbaj specific pentru a explica ceea ce gândesc, realizarea unor judecăți și adoptarea unor decizii fundamentate pe evidențe / informate;
- *deprinderile de investigație*: pregătesc elevii pentru a formula întrebări, a defini probleme, a proiecta, a anticipa rezultate, consecințe, a testa concluzii și a îmbunătăți idei;
- *deprinderile de gândire creativă*: oferă elevilor posibilitatea să genereze și să extindă ideile, să sugereze ipoteze, să aplice imaginația, să caute rezultate alternative inovative;
- *deprinderile de evaluare*: abilitază elevii să evalueze informații, să judece valoarea a ceea ce citesc, ascultă și fac, să dezvolte criterii pentru a valoriza ideile proprii și pe cele ale altora, să aibă încredere în judecata lor.

¹⁶ Temă de cercetare ISE, 2010 (coord. Ligia Sarivan)



Aplicație

Alege câteva dintre categoriile de deprinderi prezentate mai sus și încearcă traducerea lor în termenii disciplinei pe care o predai

3.3. Folosirea achizițiilor de la alte discipline în demersul didactic.

- **Competențele de comunicare**

Într-o analiză recentă a modului în care se regăsesc competențele cheie în programele școlare din România, competența de comunicare în limba maternă a obținut cele mai bune scoruri, pentru toate obiectele de studiu și etapele de școlaritate. Situația se justifică prin faptul că toate generațiile de programe apărute după 1990 au inclus obiective sau competențe vizând comunicarea, de cele mai multe ori focalizată pe dezvoltarea vocabularului de specialitate. Un bun exemplu de transfer al achizițiilor din domeniul comunicării este folosirea unor tehnici de comunicare orală sau scrisă.

Comentariul este o formă de scriere, utilizată frecvent în învățarea limbilor și în filozofie, dar care poate fi folosită cu succes la alte obiecte de studiu în pregătirea unui referat sau ca parte inițială a unor activități precum discuția sau jocul de rol. Are drept caracteristică principală faptul că autorul comentariului trebuie să fie fidel subiectului sau autorului analizat, prezentând ideile formulate de text și apoi susținând cu argumente propriile opinii formulate.

Consemnarea în scris a rezultatului unei analize de surse este deseori neglijată la ore, activitățile de învățare focalizându-se doar pe identificarea și redarea informației.

Sugestiile de mai jos pot contribui la o bună redactare a comentariului.

În comentarea unor aspecte legate de secvențele unui text literar, țineți seama de următoarele sugestii:

- referiți-vă strict la ceea ce vi s-a indicat prin sarcina de lucru, evitând considerațiile care nu au legătură directă cu tema abordată;
- încercați să formulați puncte de vedere personale, bazându-vă pe observații obiective, care se pot verifica prin apelul la text;
- în formularea unor opinii personale aveți în vedere ca acestea să fie bine argumentate;

- dați exemple convingătoare pentru a vă susține ideile, neuitând ceea ce ați studiat despre folosirea citatelor în lucrări proprii;
- limbajul să fie clar și concis; marcați legătura dintre diversele pasaje ale textului pe care-l redactați (folosind formulări ca de exemplu, în aceeași ordine de idei, în plus, în acest cadru, pe lângă toate acestea...)

(Limba și Literatura Română, Manual pentru clasa a VII-a, București : Humanitas, 2001)

- **Un exemplu de proiectare bazat pe folosirea achizițiilor de la istorie, limba maternă și educație civică. Democratia și drepturile omului în secolul XX**

Această temă cheie pentru înțelegerea societății contemporane poate fi abordată ca o temă transversală. Opțiunea se justifică prin următoarele elemente:

(a) deși termenii cheie (democrație și drepturi ale omului) trimit spre aceeași zonă (social-politică), în realitatea cotidiană avem de a face cu manifestări mult mai diverse ale acțiunii civice și/sau ale angajamentului civic individual (de ex., poziția elitei germane autoexilate după 1933, literatura anticomunistă din exil) sau colectiv (de ex., manifestările antiglobalizare sau ale Greenpeace, momentele de solidaritate cu luptele de eliberare);

(b) drepturile omului sunt o construcție politică care este multifacțată (în conformitate cu textele internaționale relevante, în categoria drepturilor omului intră elemente care țin de reprezentativitatea politică, dar și de condiția materială, statutul în societate și identitatea culturală); pe de o parte, această structură este rezultatul adăugirilor de-a lungul timpului (fiecare mare criză adaugă o nouă perspectivă asupra drepturilor omului), pe de altă parte, permite elevilor să sesizeze istoricitatea cetățeniei și faptul că democrația nu este un dat, ci un bun câștigat;

(c) problematica actuală a democrației și a drepturilor omului este mult mai complexă – dreptul la exprimare este doar un aspect și presupune utilizarea acestuia pentru o arie mult mai largă decât cea a reprezentării politice; din punct de vedere formal, acest punct de vedere permite abordarea noilor didactici într-un context care promovează educația pentru valori.

Profesorul poate identifica singur tematica propusă elevilor, printr-o combinație a următoarelor categorii de probleme:

- a. *actorii democrațiilor*: cetățeanul, comunitatea, statul, instituțiile naționale și internaționale în domeniu (ex. CEDO);

- b. *atribuțiile/rolurile actorilor*: drepturi și responsabilități, solidarități și conflicte, creare cadrului legal pentru funcționarea democrației, respectarea drepturilor omului;
- c. *democrație, drepturile omului și problemele globale*: rolul actorilor democrației și probleme legate de provocările globale (criza alimentară și solidaritatea umană, problema încălzirii globale și intervenția instituțiilor internaționale, problematica patrimoniului cultural național și internațional)

Exemple de tema

(a) cu focus pe istoria românească:

- constituțiile din România (tema combina statul și crearea cadrului legal pentru funcționarea democrației);
- cetățenie și responsabilitate (problema holocaustului din România – tema combină problematica dezvoltării relațiilor dintre minoritate și majoritate, constituirea statului român în noile granițe, conflictul dintre regimurile democratice și cele autoritare, relațiile internaționale);
- cetățenie și patrimoniul cultural (problematica minorităților de la constituția din 1866 la constituțiile post-decembriste, rolul culturii românești în cultura europeană, relațiile internaționale, drepturile omului și mișcările de populație în secolul XX)

(b) cu focus pe istoria europeană:

- constituirea conceptului de cetățenie în Europa (secolele XVIII-XX);
- rolul elitelor intelectuale în cristalizarea democrației (de la iluminism la mișcările politice ale secolului XX);
- expansiunea europeană și definirea alterității;
- marile conflicte și statutul cetățeanului în secolul XX;
- artistul și societatea în secolul XX (de la Grosz la Picasso și de la Mann la Pasternak și Soljenitsin, problema rezistenței prin cultură în fața regimurilor totalitare, problema responsabilității cetățeanului, problema istoriei ideilor și a angajamentului civic).

În termenii elementelor care structurează competențele dintr-o programă școlară, tema ar putea arăta astfel:

Capacități	Cunoștințe	Atitudini
- utilizarea termenilor în contexte specifice (ex.explicare și argumentare), - descoperirea constantelor în desfășurarea evenimentelor istorice studiate; realizarea de conexiuni între informațiile oferite de surse și contextul vieții cotidiene; stabilirea diferențelor dintre contexte trecute și cele prezente; - conceperea unui proiect pe tema studiată (ex. studiu de caz Evoluția situației minorităților în secolul XX)	<i>principiul separației puterilor în stat, contextele în care s-au elaborat constituțiile secolului XX (ex. situația de după primul război mondial, pentru Constituția din 1923, de după al doilea război mondial, pentru Constituția din 1948, post 1989 pentru Constituția din 1991, continuitate și discontinuitate la nivelul instituțiilor luate în considerare, istoria curentelor artistice din secolele XIX-XX, istoria culturală a Europei sec. XX, evoluția relațiilor internaționale de la 1871 la 1990,</i>	- relaționarea pozitivă cu ceilalți - exploatarea intensă de ocazii pentru învățare și pentru a aplica achizițiile în diverse situații de viață

• **Un demers care utilizează instruirea directă**

Mai mulți profesori care predau la clasa a X-a (de istorie, literatura, arte socioumane, lb straine) s-au adunat pentru a face un proiect pe tema modului în care pot folosi fotografia ca resursa de învățare. Ei speră ca folosind-o concomitent, la mai multe ore, să sensibilizeze elevii pentru acest tip de arta. Tina, profesoară de istorie, pasionată de arta fotografica,

prezintă rezultatele unei lecții în care a folosit instruirea directă. Încercăm să ne imaginăm ce se întâmplă.

Deși este un demers centrat pe profesor, prin modul de organizare oferă elevilor ocazia de a exersa o tehnică de învățare și de a reflecta asupra ceea ce au învățat. Accentul pe dimensiunea reflexivă îmbogățește procesul de învățare. Modelul pe care profesorul îl utilizează atunci când folosește instruirea directă presupune: *oferirea de informații de background, demonstrarea deprinderii care va fi formată la elevi, acordarea timpului necesar elevilor pentru a practica acea deprindere, oferirea feedback-ului elevilor referitor la modul cum au procedat*. Sintetic, etapele parcurse sunt următoarele:

Etape	Activități
Prezentarea obiectivelor lecției	Explicare utilității strategiei pe care o vor învăța
Explicarea și demonstrarea unei strategii particulare de învățare	Va fi predată strategia respectivă utilizând prezentarea verbală și demonstrația. Vor fi explicate motivele pentru care funcționează strategia și se va realiza conectarea noilor informații despre strategii cu cele cunoscute deja).
Oferirea de oportunități pentru practica ghidată	Realizarea acestui lucru imediat, cu alt elev, dar sub supravegherea profesorului
Verificarea înțelegerii și oferirea de feedback	Sunt identificate tipurile de probleme pe care elevii le au cu strategiile.
Oferirea de oportunități de practică independentă și transfer	Elevilor posibilitatea să utilizeze independent strategia; apoi se evaluează succesul lor la nivel aplicativ.



Aplicație

1. Imaginează câteva fragmente ale discuțiilor, folosind și comentariul referitor la specificul folografiei ca sursă vizuală (Fișa de mai jos poate sta în materialul suport).
2. Alcătuieste o listă de probleme comune în folosirea folografiei, indiferent de obiectul de studiu predat de profesorii care participă la discuție (plan de întrebări, valorificarea experiențelor elevilor)

Fișă - Fotografia ca sursă de învățare

O fotografie izolează subiectul. O scenă largă poate fi redusă la o selecție pe care o operează fotograful. Privitorul are o informație asupra evenimentului în funcție de selecția operată de autor; el nu poate ști ce se întâmplă în afara cadrului fotografiei, poate cel mult să o reconstituie imaginar. Tot fotograful este cel care alege timpii de expunere, gradul de luminozitate și alte detalii tehnice. Alt factor care limitează obiectivitatea imaginii fotografice este caracterul static din punct de vedere temporal. O imagine capturează un moment precis în timp – o imagine redă evenimente și nu fenomene, în cel mai bun caz, o serie de clișee redau secvențe precise dintr-un fenomen. Desigur, selecția momentelor este iarăși la latitudinea autorului. Privitorul nu poate decât să reconstituie mental fluxul cronologic din care este extrasă imaginea. În sfârșit, fotografiile sunt adesea însoțite de legende sau de articole, de texte care induc o anumită cheie de traducere. Pentru a rezuma, fotografia prezintă o serie de avantaje certe față de alte tipuri de imagini, dar cu o serie de limitări ale obiectivității la fel de importante: implicarea autorului nu este limitată, contextul acțiunii din imagine este la latitudinea privitorului, rămâne problema „aranjării” subiectului, iar tocmai aura de obiectivitate duce la o tentație mai mare de a manipula imaginea¹⁷.

- **Manualul ca sursă de învățare. Un exemplu pentru relația dintre istorie-comunicare-educație civică¹⁸**

Atenția acordată statutului de principală sursă de învățare sau, dimpotrivă de sursă aflată în competiție cu alte surse de învățare a condus, în unele țări, găsirea de soluții pentru creșterea calității ofertei de învățare. Conceperea unităților didactice în jurul unor întrebări cheie care declanșează mai multe investigații bazate pe surse este foarte larg răspândită în Anglia. Unul dintre exemplele cele mai ingenioase este “King John. A key stage 3 investigation into medieval monarchy” (Ed. John Murray, Londra, 2000).

Manualul își propune să ajute înțelegerea unei epoci istorice profund marcată de o personalitate controversată, care devine de la început interesantă pentru că intră în dialog cu elevii. De fapt king John este cel care însoțește elevii în călătoria lor exploratoare în Anglia secolului al XIII-lea. Regele este rând pe rând meditativ, sarcastic, înțelegător sau hotărât. Ar putea fi portretul tip al unui rege medieval? Parcurgând manualul vom descoperi

¹⁷Textul fișei este preluat din C. Căpiță, L. Căpiță, *Utilizarea surselor în predarea istoriei*, în curs de publicare

¹⁸Exemplul este preluat din C. Căpiță, L. Căpiță, *Utilizarea surselor în predarea istoriei*, în curs de publicare

că nu există pericolul de a se ajunge la un stereotip legat de regalitatea medievală. Și asta pentru că subiectul este, până la urmă, doar un mijloc pentru ca manualul să ajute elevul:

- să scrie eseuri pe o temă dată;
- să reflecteze asupra unor probleme;
- să evalueze dovezi și interpretări;
- să înțeleagă politicile statelor medievale.

Pe de altă parte, din perspectiva învățării, manualul oferă elevilor ocazii de a reflecta asupra propriului proces de învățare.



Aplicație:

Asumă-ți rolul de autor de manual pentru disciplina pe care o predai și concepe o lecție care să valorifice competențe dobândite de elevi la alte obiecte de studiu.

3.4. Competențe formate prin abordarea transdisciplinară a învățării

Documentele europene accentuează caracterul transversal al majorității competențelor cheie. Din 2002, termenul de competențe cheie apare ca fiind dominant în discursul privind finalitățile sistemelor de învățământ din Europa, Comisia Europeană contribuind la definirea și identificarea competențelor cheie necesare absolventului de învățământ obligatoriu pentru a face față cerințelor societății și economiei cunoașterii.

În 2006¹⁹ s-a ajuns la largă acceptanță în cadrul grupurilor de lucru a definiției atribuite noțiunii de *competențe cheie* (o combinație specifică de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii) și a celor domeniilor de competențe cheie cu descriptorii de performanță specifici (*comunicare în limba maternă; comunicare în limbi străine; competențe matematice, în științe și tehnologii; competențe digitale; competența a învăța să înveți; competențe civice și sociale; asumarea inițiativei și antreprenoriat; sensibilizare la cultură și exprimare culturală*). De remarcat este că fiecărei competențe cheie îi este asociat implicit caracterul

¹⁹ În RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). in Official Journal of the European Union/ 30.12.2006.

transdisciplinar, fapt pentru care competențele aparținând doar unei discipline de studiu nu sunt menționate atunci când se discută despre competențe cheie. Concluzia este că cele opt domenii de competențe cheie pot fi dezvoltate și consolidate, într-o mai mare sau mai mică măsură, în contextul studierii fiecărei discipline școlare tradițional.

Următoarele dezvoltări sunt considerate evidente la nivelul mai multor țări europene:

- Deoarece utilizarea TIC devine din ce în ce mai importantă în viața oamenilor, aceste aspecte ar trebui abordate în mod explicit în cadrul predării și al învățării. Trebuie să se exploateze mai eficient potențialul pe care-l dețin noile tehnologii în privința sporirii inovării și a creativității, a încheierii de noi parteneriate și a personalizării învățării. Se observă disponibilitatea cadrelor didactice privind utilizarea noilor tehnologii pentru integrarea competențelor cheie datorită flexibilității și diversității pe care o conferă acțiunii didactice, în sensul diversificării contextelor educative, al integrării experiențelor de educație nonformală și informală a elevilor, sau al capacității de asociere în vederea dezvoltării de parteneriate.
- Competențele de învățare a procesului de învățare sunt, de asemenea, prezente în multe programe școlare, dar profesorii și instituțiile de învățământ necesită mai mult sprijin pentru a include în mod sistematic aceste competențe în procesele de predare și de învățare. Metode inovatoare precum planurile de învățare personalizate și învățarea bazată pe cercetare pot fi utile în mod special pentru persoanele care au avut experiențe școlare anterioare negative sau marcate de eșec.
- Provocarea principală privind transmiterea *competențelor sociale și civice, a spiritului de inițiativă și antreprenoriat și a conștiinței culturale* constă în depășirea componentei cunoștințelor. Elevii și studenții trebuie să beneficieze de mai multe oportunități de a lua inițiativă și de a învăța în școli care sunt deschise către muncă, acțiuni bazate pe voluntariat, sport și cultură, inclusiv prin activități de sensibilizare, în colaborare cu angajatorii, tinerii, părțile interesate din domeniul culturii și cu societatea civilă.
- Există din ce în ce mai multe exemple de promovare a antreprenoriatului prin parteneriate cu întreprinderile sau prin dezvoltarea unor microîntreprinderi conduse de studenți. Schimburile efectuate arată că astfel de măsuri trebuie să fie însoțite de acțiuni de promovare a inițiativelor și a creativității și inovării în școli.



Aplicație

Alegeți una dintre tendințele exprimate în textul de mai jos și comentați-l din perspectiva domeniului pe care îl reprezentați. Apoi lucrați în grup un proiect care să accelereze implementarea competențelor cheie în școala voastră

3.5. Evaluarea în contextul abordării transdisciplinare

Evaluarea în contextul abordării transdisciplinare a învățării este o evaluare complexă, realizată prin metode moderne (portofoliul, proiectul, investigația, autoevaluare, jurnalul personal sau de grup, etc), ce reprezintă alternative în contextul educațional actual, asigurând trecerea de la evaluarea produselor învățării la evaluarea proceselor cognitive ale elevului în timpul activității de învățare. Implică o creșterea gradului de adecvare a tehnicilor și a metodelor de evaluare la situații didactice concrete, vizează deschiderea evaluării spre diverse perspective – comunicare profesor-elev, elev – profesor, elev – elev, competențe relaționale,; disponibilități de integrare socială

Folosirea metodelor complementare de evaluare este benefică din două perspective:

- perspectiva procesuală, în sensul în care evaluarea modernă nu mai este centrată în principal pe produsele învățării de către elev ci pe procesele pe care aceasta le presupune;
- perspectiva de comunicare profesor-elev, în măsura în care acestea sunt considerate instrumente de evaluare care corespund unui demers de evaluare democratică și autentică, întrucât facilitează cooperarea între parteneri și încurajează autonomia

Jurnalul este o metodă de autoevaluare utilizată destul de des în spațiul nord-american. Menționarea într-un jurnal a sarcinilor de învățare, a pașilor parcurși, a dificultăților și a reușitelor poate constitui un bun exercițiu de reflecție asupra propriului proces de învățare. Ca urmare a derulării unor proiecte naționale, în unele școli din România, utilizarea jurnalului este deja o practică de succes. Iată care poate fi structura caietului în care cel care învață ține un jurnal.

Data	Activitatea	Observații/ reflecții	Comentarii/ întrebări

Proiectul reprezintă o metodă mai complexă de evaluare care plasează elevul într-o situație autentică de cercetare și acțiune, facilitează achiziționarea unor metode de muncă specifice, tehnici de elaborare și de execuție a unor lucrări științifice, practice, stimulează creativitatea, cultivă gândirea proiectivă, încrederea în forțele proprii. Proiectul poate fi realizat ca sarcină individuală, dar realizarea de proiecte colective, pe grupe de elevi, alcătuite după afinități (cazurile cele mai frecvente, când elevii au libertatea să-și aleagă colegii cu care lucrează) sau după grupe valorice (la latitudinea profesorului să alcătuiască grupe de elevi care au realizat punctaje similare la evaluarea sumativă). Este extrem de importantă alcătuirea grupelor pentru realizarea proiectelor; indiferent de criteriul aplicat, este extrem de important ca membrii grupelor să se simtă bine împreună, să realizeze că rezultatul pe care îl obține grupul este de asemenea extrem de important pentru fiecare din membrii lui.

Proiectele sunt considerate o abordare centrată pe elev și o modalitate de evaluare a produsului, dar mai ales a procesului. Ce ar trebui să faceți pentru a centra învățarea și evaluarea pe elev?

- Explicați-le elevilor ce competențe dezvoltă, apoi implicați-i în planificarea temei proiectului.
- Dați-le responsabilitatea pentru planificarea modului în care va fi dus la îndeplinire proiectul și pentru aplicarea planului. Îndrumați-i și sprijiniți-i să își monitorizeze propria învățare, să identifice greșelile, să le remedieze și să meargă mai departe.
- Implicați-i în decizia privind modul în care vor fi prezentate rezultatele și vor fi evaluate activitățile.



Exemplu: Proiect „JOCURI ȘI JUCĂRII”

PROBLEMA: Existența barierelor de gen

SCOPUL: Formarea la elevi a capacității de a face investigații simple referitoare la jocurile / jucăriile ce pot fi practicate / utilizate de fete și băieți, astfel încât să fie eliminate barierele de gen

OBIECTIVE (referitoare la produs):

- **să construiască** jocuri și jucării , folosind diverse tehnici de lucru specifice îmbinării materialelor refolosibile, jocurilor *LEGO*, *puzzle* ;
- **să redacteze** texte scurte pe baza unui suport vizual , a unui obiect observat, pentru prezentarea unor jocuri sau jucării , pentru elaborarea instrucțiunilor de utilizare și pentru recomandarea acestora și colegilor;
- **să creeze** jocuri și reguli adecvate acestora pe baza deciziei luate în grup;
- **să selecteze** informații utile referitoare la jocurile și jucăriile specifice atât fetelor cât și băieților, folosind ca sursă de informare internetul;
- **să prelucreze** informațiile culese despre jocurile și jucăriile specifice atât fetelor cât și băieților prin cooperare în cadrul grupurilor de elevi;
- **să asambleze** rezultatele cercetării în prezentări POWERPOINT,coform rolurilor stabilite în cadrul grupurilor de elevi;
- **Să susțină** rezultatele cercetării , prin prezentarea produselor POWERPONT;
- **Să aprecieze** calitatea produselor obținute, pe baza unor criterii stabilite de învățător în colaborare cu elevii

PREGĂTIREA PROIECTULUI

Împreună, cadrul didactic și elevii stabilesc:

- ce își propun prin derularea proiectului;
- care este tema proiectului;
- unde se vor desfășura activitățile/acțiunile proiectului;
- care sunt resursele de care au nevoie ;
- cum vor fi organizate grupele ;
- care este graficul activităților din proiect;
- care sunt produsele finale;
- cum va fi realizată evaluarea, care sunt criteriile de evaluare.

ROLURILE ELEVILOR:

1. **Creatorul de jocuri și jucării** – creează o bază de date cu privire la jocurile și jucăriile pentru copii(băieți și/ sau fete): imagini și instrucțiuni/reguli de utilizare
2. **Agentul de publicitate** – face reclame pentru jucăriile prezentate în baza de date a „creatorului”
3. **Analistul** – face studiu cu privire la solicitarea pe piață a jucăriilor sau jocurilor din portofoliul creatorului
4. **Consilierul** – recomandă jocurile și jucăriile care se adresează atât fetelor.cât și băieților

DESFĂȘURAREA PROIECTULUI (învățare – evaluare formativă):

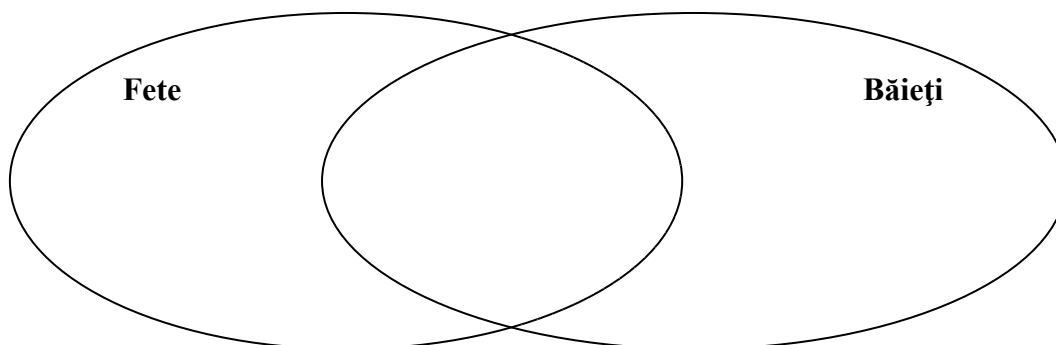
cadru didactic monitorizează activitatea fiecărui grup, implicarea fiecărui elev, modul în care fiecare își îndeplinește atribuțiile; oferă sprijin dacă este cazul, astfel încât toate grupurile să poată finaliza proiectul; constată cum funcționează grupul, cum colaborează și cooperează elevii, intervenind pentru reglarea disfuncționalităților identificate în planul comunicării și relaționării; **evaluarea procesului**, cu accent pe ce s-a petrecut cu elevul/grupul pe parcursul proiectului, vizează:

- rezolvarea unor probleme referitoare la diferențele de gen;
 - deprinderi de învățare prin cooperare;
 - asumarea responsabilităților;
 - abilități de ascultare activă,;
 - interesul pentru jocurile în grupuri;
 - creșterea așteptărilor pentru reușită;
 - utilizarea limbajului într-o măsură mai mare măsură,
 - concentrarea pe elemente de detaliu
- **Instrumente de evaluare** : lista de control – verificare, fișa de autoevaluare, jurnalul, , fișa de autoevaluare a activității grupului, Fișa de evaluare a contribuției individuale în cadrul grupului

• Activități

Activitatea 1 - Pentru fete și pentru băieți?

a) Se vor constitui grupuri mixte formate din două fete și doi băieți . Fiecare va primi o diagramă VENN.



Elevii le vor grupa în categorii (pentru fete, pentru băieți sau pentru amândoi obiecte de joc / joacă pentru copii, cum ar fi: minge de fotbal, seturi de vase pentru bucătărie, scule, creioane colorate, păpuși, ursuleți, mașini , cărți de povești, jocuri lego, jocuri puzzle, computer, bicicletă, role, mingi și rachetă de tenis.

b) Se va purta o discuție cu copiii despre jocuri și jucării cu care este bine să ne jucăm (elevii vor înțelege avantajele jucăriilor sau jocurilor *care nu incită la violență*)

c)La finalul activității vor completa (individual) o fișă de autoevaluare

- Mi-a fost ușor să.....
- Mi-a fost greu să.....
- Înainte de activitatea credeam că numai fetele trebuie să se joace cu.....
- Înainte de activitatea credeam că numai băieții trebuie să se joace cu.....

Acum cred că și fetele și băieții se pot juca cu.....

Activitatea 2 - Atelierul creatorilor de jucării

Elevii vor lucra în grupuri mixte – vor confecționa câte o jucărie sau un joc pentru toți - fete și băieți (exemple: puzzle, mascota grupului, instrumente muzicale, cărți de joc etc.), folosind : hârtie, carton, materiale refolosibile – cutii, capace de sticle, recipiente etc . Pentru fiecare obiect obținut vor scrie: denumirea, vârsta căreia se adresează, instrucțiuni de utilizare, cui se adresează jucăria creată.

Activitatea 3 - Jocuri cu reguli create de noi

În grupuri mixte elevii vor crea un joc cu mingea și vor scrie, denumirea jocului, regulile jocului, importanța jocului pentru copii, cui se adresează jocul creat

Activitatea 4 – Ne asumăm responsabilitățile

Se vor constitui grupe mixte și vor fi alese rolurile de către fiecare membru al grupului. Vor fi date elevilor informații despre derularea proiectului, modalitatea de evaluare, data când se va face prezentarea proiectului

Activitatea 5 – Căutăm și selectăm informații

Fiecare membru al grupului își va îndeplini atribuțiile conform rolului ales - căutare de informații, selectare

Activitatea 6 – Lucrăm în POWERPOINT

Fiecare elev își va realiza prezentarea în POWERPOINT a informațiilor culese, conform rolului ales

Activitatea 7 – Asamblăm

Cei 4 elevi din fiecare grup vor asambla produsele obținute de fiecare membru al grupului

Activitatea 8 – Bucuria succesului

Elevilor li se vor reaminti criteriile de evaluare a prezentării Powepoint precizate încă din etapa de organizare .

Fiecare grup va face prezentarea produselor obținute în timpul derulării proiectului, în așa fel încât fiecare membru al grupului să fie implicat.:

- *Albumul cu jocuri și jucării (imagini și instrucțiuni, reguli)*
- *Reclame pentru jocuri și jucării*
- *Analiză: care sunt cele mai căutate jocuri și jucării pe piață*
- *Recomandări pentru fete și pentru băieți – listă cu jocuri și jucării atât pentru fete cât și pentru băieți*

Un membru al grupului respectiv va prezenta cum s-au simțit în grup, cum au colaborat.

Celelalte grupuri vor da feedback, precizând pentru fiecare prezentare:

- ce le-a plăcut și de ce;
- ce le recomandă.

Evaluarea (de produs)

- Aprecierea prezentării prin raportare la criteriile unei prezentări de calitate
- Aprecierea produselor obținute în proiect, prin raportare la criteriile stabilite

Câteva repere în proiectarea evaluării

- Elevii cunosc standardele curriculare, iar acestea se iau în considerare atunci când se determină gradul de complexitate al instrumentelor de evaluare, considerându-se că acestea nu reprezintă componente ale metalimbajului de specialitate
- Elevii sunt antrenați în rezolvarea sarcinilor prin apelul frecvent la capacitățile metacognitive, mai ales la autoevaluare
- Profesorii sunt preocupați de educarea atitudinii pozitive față de evaluare: atitudinea nu este una de penalizare în fața greșelilor acumulate (acestea sunt mai degrabă transformate în ocazii de reînvățare), se practică frecvent consultarea elevilor și remotivarea pentru domeniul de studiu comunicarea în limba străină, transformarea greșelii
- Profesorii au în vedere toate tipurile de evaluare și folosesc multiple instanțe ca oportunități de evaluare și de acordare a feedback-ului (utilizarea dialogurilor interactive, a dezbaterilor, prezentările orale, monologul, conversația dirijată, jocul de rol, prezentarea de proiecte etc.)



Aplicație:

Concepeți și prezentați un eveniment final pentru închiderea unui proiect, după ce menționați titlul acestuia, obiectivele și principalele activități desfășurate.

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!



Info+

Mai multe informații puteți afla accesând <http://educatie.inmures.ro/educatie-traditionala/promovarea-dimensiunii-europene-a-educatiei>



Jurnal de curs

Ce am învățat:

.....

.....

Ce aplic:

.....

.....

Ce mai vreau să știu:

.....

.....

CAPITOLUL 4. EVALUAREA PENTRU ÎNVĂȚARE: OCAZII, BENEFICII ȘI IMPACT AȘTEPTAT

4.1. Evaluarea tradițională – versus evaluarea modernă. Tendințe ale modernizării evaluării școlare



Evaluarea este o activitate mult mai complexă decât lasă să se înțeleagă metafora „Când aud de evaluare, îmi scot creionul roșu”. Fără îndoială că un creion roșu sugerează atât elevilor cât și profesorilor activitatea de evaluare, dar *a evalua* înseamnă mult mai mult. În contextul evaluării actuale, respectarea câtorva reguli este esențială în activitatea fiecărui evaluator:

- să identifice multiplele semnificații ale mesajului educațional;
- să gestioneze în mod optim procesul de predare – învățare, cu ajutorul evaluării;
- să știe de fiecare dată care este utilitatea activității de evaluare;
- să confrunte ceea ce observă cu ceea ce așteaptă de la elev;
- să comunice, prin intermediul unor instrumente, rezultatul acestei măsurători.

Ce alte reguli ați adăuga, având în vedere experiența în desfășurarea procesului de învățământ?

Despre evaluare se vorbește în multe contexte legate de funcționarea sistemului de învățământ, dar și în viața cotidiană. Pe durata anului școlar sunt momente explicit destinate evaluării. La fel, pe parcursul vieții școlare, există momente puternic marcate de evaluare. Nu doar principalii actori ai școlii, profesorii și elevii, sunt interesați de evaluare, dar și societatea în ansamblul ei.

Evaluarea tradițională și evaluarea modernă nu sunt net separate în timp și spațiu, dar realitatea școlară din multe sisteme de învățământ demonstrează opțiuni pentru o



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRUFondul Social European
POSDRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRUMINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPEProiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

evaluare modernă, centrată pe competențe, pe procesele cognitive ale elevului, precum și pe componentele personalității acestuia.

Esența schimbărilor petrecute în ultimul deceniu al secolului trecut și care se continuă și astăzi rezultă din aceea că evaluarea școlară este concepută ca parte integrantă a procesului de învățare. Aceasta conduce la distanțarea sa de tradiționala „verificare” a cunoștințelor și chiar de tradiționala apreciere școlară. (Ioan Cerghit, Sisteme alternative și complementare de instruire, Editura Aramis, 2002, pag. 292).

Toate sistemele educaționale accentuează rolul evaluării ca instrument utilizat pentru monitorizarea progresului individual al elevilor și orientarea dezvoltării lor. Se consideră că evaluarea modernă vizează *procesul de învățare* și înglobează rezultatul obținut, gradul de formare și utilizare a capacităților cognitive, dar și motivațiile, atitudinile asumate și a comportamentelor manifestate de elev în demersul educațional, spre deosebire de evaluarea tradițională, care răspunde unor obiective preponderent cognitive și se focalizează doar pe produsele învățării. Urmărește dacă obiectivele concrete propuse au fost atinse și permite continuarea demersului pedagogic spre obiective mai complexe; “Unicul scop al evaluării formative este să identifice situațiile în care întâmpină elevul o dificultate, în ce constă aceasta și să-l informeze” (De Landsheere, 1975), atât pe el cât și pe profesor.

Preocuparea pentru evaluarea formativă poate fi pusă în legătură cu schimbarea generală a accentului de la măsurarea cunoștințelor către evaluarea performanțelor privite ca abilități și competențe. Nu doar preocupările interne, de la nivelul sistemului, determină acțiuni legate de evaluare, dar și un context european și internațional nou, în care, preocuparea față de calitatea activității sistemelor sociale reprezintă un element important.

Evaluarea formativă permite elevului să-și remedieze erorile și lacunele imediat după apariția ei și înainte de declanșarea unui proces cumulativ; oferă un feedback rapid, reglând din mers procesul; este orientată spre ajutorul pedagogic imediat; oferă posibilitatea tratării diferențiate dezvoltă capacitatea de autoevaluare la elevi; reduce timpul destinat actelor evaluative ample, sporindu-l pe cel destinat învățării; sesizează punctele critice în învățare. Necesită o organizare riguroasă a predării, competență în precizarea obiectivelor, în stabilirea sarcinilor, în alegerea tehnicilor de evaluare. O idee de bază pe care o are în vedere evaluarea modernă se referă la responsabilizarea celui care învață, ceea ce presupune dezvoltarea capacității de autorefecție asupra propriei învățări, intrarea în funcțiune a mecanismelor de autocunoaștere.



În învățământul modern, o preocupare importantă este aceea a formării de *competențe generale și specifice*, pe care elevul trebuie să le dovedească pe parcursul și la finalul unei perioade de instruire. Centrarea pe competențe este o preocupare majoră a ultimilor ani, ceea ce determină schimbări nu numai la nivelul predării – învățării, ci și la nivelul evaluării. Practica pedagogică integrează tehnicile de evaluare și le transformă, astfel încât să faciliteze realizarea evaluării formative, dialogul cu elevul în timpul în care acesta învață.

La ora actuală se tinde spre o evaluare complexă, realizată prin intermediul unei metodologii complexe și a unor instrumente diversificate. S-a extins gama metodelor de evaluare folosite de cadrele didactice la clasă, vorbindu-se tot mai mult despre complementaritatea metodelor tradiționale (evaluări orale, scrise, probe practice etc) cu altele noi, moderne (portofoliul, proiectul, investigația, autoevaluarea etc), ce reprezintă, de fapt, alternative în contextul educațional actual, când se cere cu insistență deplasarea accentului de la evaluarea produselor învățării la evaluarea proceselor cognitive în timpul activității de învățare.

Ca reacție la criticile aduse evaluării tradiționale s-a dezvoltat o nouă concepție cunoscută sub numele de **evaluarea autentică**. Poziția elevului, în cazul evaluării autentice este diferită de cea a elevului evaluat în contextul măsurării performanței. În cel de-al doilea caz elevul produce un comportament pe care evaluatorul dorește să îl măsoare. În primul caz elevul hotărăște subiectul evaluării și demonstrează un anumit comportament într-un context autentic.

Față de vechea apreciere școlară sau verificare care era un moment distinct de predare – învățare sau care acționa la anumite perioade (evaluare sumativă), „**evaluarea autentică** devine un proces continuu și integrat organic procesului de instruire”²⁰ Pentru a fi autentică, evaluarea trebuie să fie un proces continuu, parte integrantă a învățării, în măsură să le ofere elevilor și profesorilor „ oportunități de reflecție și de perfecționare continuă”²¹.

Literatura de specialitate prezintă diverse principii pe care le respectă evaluarea autentică:

- elevii devin mai puțin dependenți de profesor și de feedbackul acestuia, atunci când sunt activ implicați în evaluare;
- evaluarea îmbunătățește învățarea și marchează progresul;

²⁰ Ioan Cerghit , *Sisteme de instruire alternative și complementare*, Editura Aramis, 2002

²¹ Lucian Ciolan, Laura Elena Ciolan, *Demersuri integrate în învățământul primar*, 2008, Ghid elaborat în cadrul Proiectului pentru Învățământul Rural, p. 30

- oferă elevilor și profesorilor prilejul de a examina procesul de învățare, de a reflecta asupra lui și de a interveni acolo unde este cazul;
- elevii și profesorii lucrează împreună pentru realizarea aceluiași scopuri.

Modalități de evaluare autentică utile în diverse situații didactice pot fi: jurnale dialogate, caiete creative, construcții murale, portofolii, reconstrucție de text, expoziție, fotografii, audiții și înregistrări video pentru a vedea cât de bine stăpânesc o competență.



Aplicație

1. Precizați cel puțin trei avantaje ale realizării unei evaluări moderne:

- a) pentru elev;
- b) pentru profesor

Studiu de caz - PISA

Programme for the International Student Assessment, evaluare cunoscută sub acronimul PISA este administrată elevilor de 15-16 ani.

Evaluarea acoperă 3 domenii: citire/lectură, matematică, științe. Aceste domenii sunt investigate din perspectiva stăpânirii cunoștințelor și deprinderilor importante, necesare în viața adultă și nu din perspectiva stăpânirii curriculum-ului școlar. Din 2003 include și deprinderile de rezolvare de probleme și gândire critică.

Lectura este definită ca activarea în situații noi a *“...abilității de a înțelege, a utiliza și a reflecta asupra textelor scrise pentru a atinge anumite scopuri, pentru a dezvolta cunoștințele și potențialul cititorului și pentru a participa eficient în societate”*.

Evaluarea procesului de lectură a făcut apel la 3 dimensiuni esențiale:

- forma textului;
- tipul de sarcină /lectura, respectiv 5 categorii de sarcini: recuperarea sau regăsirea informațiilor dintr-un text dat, înțelegerea globală a textului, interpretarea globală a textului, evaluarea și argumentarea propriului punct de vedere sau susținerea unei opinii;
- scopul scrierii (utilizare privată, cunoștințe procedurale, scop educațional).

Scala de performanță oferă o descriere ierarhică în termenii calitativi ai performanței atinse.

Sarcinile de lucru, grupate conform dificultății și complexității, sunt *identificarea informației, interpretarea textelor, reflecția și evaluarea*, se definesc astfel:

- identificarea informației: “localizare a uneia sau a mai multor informații dintr-un text” (OECD, op.cit., p.36);
- interpretarea textelor: “construirea înțelesului și deducerea acestuia dintr-una sau mai multe părți ale textului”;
- reflecția și evaluarea: definită ca “relaționarea textului cu experiențele, cunoștințele și atitudinile personale”.

Rezultatele sunt importante în legătură cu rolul motivației și al angajării în procesul de învățare și evidențiază diferențe între țări dar și la nivelul aceleiași țări.

Evaluarea cunoscută sub numele de PISA este relevantă pentru tema noastră din câteva motive. În primul rând, este aplicarea uneia dintre concepțiile actuale despre competențele necesare în lumea contemporană (ne referim, desigur, la așa numitul proiect DeSeCo), constituind o experiență de învățare pe tema relației dintre teorie și practică. În al doilea rând, prin modul de proiectare și desfășurare reprezintă o concepție diferită de practicile evaluative din România. Nu în ultimul rând, prin rezultate, este un indicator al calității sistemului de învățământ raportat la repere internaționale.



Aplicație

- Consultați materiale disponibile pe site-ul Ministerului Educației și identificați aspecte care vă pot inspira în proiectarea evaluării curente.

Profesorul școlii de azi are misiunea de a integra elementele specifice evaluării în ansamblul activității didactice, de la proiectare și organizare până la realizarea propriu – zisă a activității, dar și după aceea.

Sistemul de evaluare tinde să se alinieze sensurilor noi pe care le oferă teoria și practica instruirii și educației contemporane.

- Explicați următoarele enunțuri:
 - a) *Predarea – învățarea - evaluarea reprezintă părți ale unui sistem, așa încât cadrul didactic trebuie să ia în calcul o viziune de ansamblu, care îi oferă responsabilitate și autoritate educațională*
 - b) *Profesorul bun nu este acela care îl prinde pe elev cu lecția neînvățată, ci acela care îl sprijină să progreseze.*

Pentru a exprima mai bine funcția sa prioritară – aceea de a-l ajuta pe elev – evaluarea formativă primește de la autorul G. Nunziati (1990) calificativul **de formatoare**.

Evaluarea formativă creează lumină asupra procesului de desfășurat în clasă, fiind centrată pe intervenția profesorului către elev. Ea relevă răspunsuri din partea elevului, la intervenția profesorului. Este o evaluare de proces, care trebuie să răspundă la următoarele întrebări: În ce măsură pașii care se fac duc spre scopul propus? Pot fi acești pași accelerați sau nu? Ce schimbări ar trebui introduse pentru a ajunge mai ușor la scop?

Evaluarea formatoare vine către elev și inițiativa îi aparține. Dacă evaluarea formativă facilitează învățarea, iar cadrul didactic orientează și conduce elevul, în cadrul evaluării formatoare inițiativa de învățare și implicit de evaluare aparține elevului care reflectă asupra rezultatelor activității sale. Profesorul îi urmărește evoluția, oferindu-i sprijin și îndrumare. Evaluarea formativă nu garantează de la sine că elevul a învățat, deoarece vine din afara sa. Rolul său prioritar este cel de reglare a activității cu ajutorul profesorului. Evaluarea formatoare este mult mai eficientă pentru că vine din propria inițiativă a celui care învață și se implică în realizarea unor materiale cu scop evaluativ, sporindu-și în același timp **capacitățile de autoevaluare**. Pentru acesta este necesar ca profesorul să dețină o serie de

tehnici prin care să-i învețe pe elevi să învețe, modalități prin care elevul să se simtă activ și să-și poată evalua propriile activități. Evaluarea formatoare are rol de reglare și autoreglare a activității cu sprijinul ambilor parteneri ai acțiunii educaționale.



Aplicație:

Școala din Comuna Speranța, clasa a V a, disciplina limbă și literatura română
Ieri, profesorul ne-a dictat un text. Azi ne-a adus lucrările. Așteptăm cu emoție rezultatele.
-Mihai! Strigă profesorul.
-Da! Răspunde colegul meu.
-Ai nota 4! Ai scris greșit același cuvânt de trei ori! Pentru mâine îl vei scrie de 100 de ori!
Poate vei învăța să-l scrii corect.
A doua zi, Mihai prezintă caietul.
-Culmea! Se aude galsul profesorului. Ai scris de 100 de ori greșit același cuvânt: *a traversa*!
-Dar eu spun *a tranversa*, cum spune și tata.
-Cum? Tu nu pronunți *a traversa*?
-Asta-i cauza? Și eu te-am pus să scrii de 100 de ori...
A greșit profesorul? Când?
Cum ați proceda?



Aplicație

- Numiți o situație din activitatea dumneavoastră didactică în care ați constatat că reușita în învățare se datorează implicării conștiente a elevului în procesul de reglare a disfuncționalităților. Justificați răspunsul.
- Ce indicii ale prezenței evaluării formative în lecțiile pe care le desfășurați cu elevii ați putea preciza?
- Ce bariere pot exista în calea realizării unei evaluări formatoare? Cum pot fi eliminate?



Exercițiu creativ

Realizați un eseu/ Organizați o dezbatere pe tema: "Rolul limbajului și al comunicării în evaluarea formativă și în evaluarea formatoare"



Temă de reflecție:

Evaluarea formativă este "o evaluare care are ca scop să îndrume elevul în activitatea școlară. Ea caută să identifice dificultățile acestuia pentru a-l ajuta să descopere procedurile, modalitățile care îi permit să progreseze în învățare." (Cardinet, J., *Evaluation scolaire et pratique*, De Boeck, Bruxelles, 1989)



Info+

Dacă doriți să aflați mai multe despre tendințele evaluării moderne, vă recomandăm lucrarea „De ce și cum evaluăm”, autor Genevieve Mayer, Editura Polirom, 2000 și „Teoria și metodologia evaluării”, autor Marin Manolescu, Editura Universitară, 2010.

4.2. Instrumente care favorizează evaluarea centrată pe elev

Instrumentele de evaluare sunt apreciate în funcție de tipul de răspuns pe care îl solicită. Există o mare varietate de instrumente utilizate unde gradul de libertate al elevului este variabil. Profesorul este cel care trebuie să opteze pentru un instrument care să ofere validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate pentru ca nivelul cunoștințelor dobândite să îi ofere elevului sentimentul că știe, că poate realiza.

Diagramele și schemele sunt reprezentări grafice care antrenează diferite procese de cunoaștere. Dincolo de rolul lor de organizatori cognitivi, diagramele și schemele au rolul de a ajuta ordonarea și regăsirea informației și de a ajuta dezvoltarea acelor competențe care

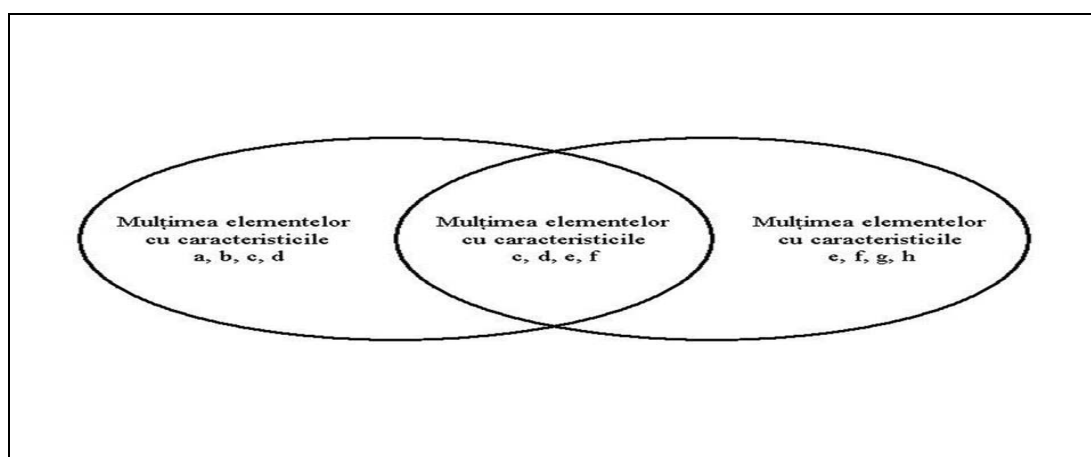
implică abstractizarea, conceptualizarea, algoritmizarea informației. Rezultatul este creșterea potențialului de transfer către alte discipline. În plus, acestea constituie un pas important spre dezvoltarea unor probe de evaluare (completarea schemelor și a axelor cronologice, identificarea relațiilor dintre evenimente etc.).

Un exemplu foarte folosit este *diagrama Venn*, care se compune din două sau mai multe cercuri intersectate. În zona intersectată se scriu asemănările dintre elementele comparate, iar în celelalte două sectoare rămase, diferențele. Profesorii pot folosi acest tip de diagramă pentru o verificare rapidă a înțelegerilor elevilor sau ca modalitate de evaluare. În primul caz, diagrama se poate folosi ca parte a demersului de învățare. Odată ce și-au însușit cunoștințele, elevii pot să le prelucreze prin identificarea elementelor comune și a diferențelor.

În context de evaluare, elevii pot folosi diagrama Venn ca parte a unui demers mai complex (de exemplu, în scrierea unui eseu, pentru a-și clarifica ideile) sau pentru a demonstra înțelegerea problematicii studiate.

În cadrul lecțiilor, profesorul nu trebuie să vorbească mai mult decât elevul și nu trebuie să răspundă în locul acestuia.

Eficiența utilizării acestui instrument rezultă din specificul său, acela de a oferi o imagine de ansamblu asupra temei tratate, de a apela la gândirea divergentă a elevilor și a identifica în special întrebările care provoacă, inspiră. Instrumentul permite construirea cunoașterii prin interpretarea realității.





Aplicație

Faceți o listă cu situații de învățare în care pot fi utilizate diagrame Venn.

Cubul de completare este un alt instrument care se poate utiliza atât în învățare cât și în evaluare. Completarea tuturor fețelor cubului răspunzând la sarcinile: DESCRIE!, COMPARĂ!, ASOCIAZĂ!, APLICĂ!, ANALIZEAZĂ!, ARGUMENTEAZĂ!, reprezintă rezultatul unei activități individuale progresive.

Sarcinile corespunzătoare fiecăreia dintre cele 6 fețe ale cubului presupun valorificarea cunoștințelor anterioare, dar în același timp elevul poate fi pus în fața unor sarcini noi pentru a argumenta. Activitatea independentă poate fi împletită cu cea de grup, în funcție de scopul pe care îl are profesorul.

Ca avantaje ale utilizării acestui instrument, menționăm:

- oferă posibilitatea de analiză multiperspectivist al unui concept, teorie, idee;
- însușirea unui algoritm de lucru care asigură parcurgerea gradată a unei etape;
- antrenează un număr mare de operații a gândirii;

Ca dezavantaj, menționăm:

- nu stimulează suficient afirmarea opiniilor personale;



Aplicație

Imaginați-vă că aveți un cub pe care îl oferiți spre completare unui elev, la disciplina pe care o predați. Realizați aceste sarcini.

4.3. Autoevaluarea raportată la valorile grupului și la propriile așteptări



Sunt numeroase situațiile în care, pe parcursul școlar, elevii se percep pe sine ca fiind mai buni școlari decât lasă să se întrevadă rezultatele consemnate în catalog. Cât de normală este această reacție și cât de bine suntem pregătiți, ca profesori, să facem față acestei situații? O cale de a găsi răspunsul se află în proiectarea unor situații de evaluare în care să folosim autoevaluarea și să constatăm cum determină rezultatele ei performanțele ulterioare ale elevilor noștri.

În România, autoevaluarea a intrat pe scară largă în practica didactică la sfârșitul anilor 90, odată cu publicarea primelor ghiduri de evaluare pe discipline, în calitatea sa de metodă complementară. În acel context, era prezentată ca o *metodă valoroasă prin contribuțiile la conștientizarea de către elev a progreselor și achizițiilor făcute, la elaborarea unui stil personal de lucru și la situarea în raport cu exigențele de învățare* (Ghid Istorie, SNEE).

L. Allal (1999) apreciază că principalele atuuri ale autoevaluării sunt următoarele:

- în planul personal, autoevaluarea oferă elevilor ocazia de a-și dezvolta autonomia, deoarece ei ajung să transfere în diverse situații abilitatea de a evalua realizările lor;
- în plan pedagogic, autoevaluarea permite elevilor să îndeplinească o funcție altădată rezervată profesorului; acesta dispune astfel de mai mult timp pentru a satisface nevoile individuale de învățare ale elevilor săi;
- în plan profesional, elevii dezvoltă, prin practicarea autoevaluării, abilități din ce în ce mai importante în lumea muncii unde se întâmplă adesea ca o persoană să fie nevoită să împărtășească aprecierea propriei sale performanțe.

Admițând faptul că autoevaluarea prezintă o serie de avantaje pentru evoluția cognitivă ulterioară a elevilor, trebuie să se conștientizeze totuși că această modalitate de evaluare alternativă nu se dezvoltă de la sine, dacă profesorul nu creează situațiile care s-o favorizeze și, evident, în cazul în care elevii nu au nici motivația necesară pentru a se implica într-un demers autoevaluativ. În consecință, cadrul didactic trebuie, pe de o parte, să-i inițieze pe



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRU



MINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPE

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

elevi în activități de autoevaluare astfel încât aceasta să devină tot mai rafinată de la o etapă la alta a instruirii, iar, pe de altă parte, să identifice și pârgurile prin intermediul cărora elevii să devină tot mai motivați pentru acest gen de activitate.

În contextul unui curriculum care accentuează rolul învățării, autoevaluarea devine foarte semnificativă datorită recunoașterii unanime a contribuției la conturarea personalității. În plus, introducerea ei în descriptorii competenței LL, o situează printre factorii care dezvoltă strategiile metacognitive. Interesul pentru autoevaluare în mediul școlar și universitar a condus în ultimii zece ani la optimizarea instrumentelor standardizate de evaluare care vin în sprijinul tinerilor capabili să își planifice experiențele de învățare și să își monitorizeze progresul. *A învăța să înveți* este una din trăsăturile definitorii ale acestor tineri, elevi sau studenți, care dovedesc responsabilitate și exigență față de propria dezvoltare. Competența LL este definită ca *abilitatea celui care învață de a se implica și de a persevera în învățare, de a organiza propria învățare, gestionând eficient timpul și informația, atât individual, cât și în grupuri. Această competență include conștientizarea procesului și a nevoilor individuale de învățare, identificarea oportunităților existente și abilitatea de a depăși obstacolele care pot apărea în calea unei învățări de succes. Competența presupune dobândirea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și capacități/deprinderi, dar și căutarea și utilizarea îndrumării /consilierii.*

Într-o analiză a programelor școlare²², descriptorul *a evalua propria sa muncă, iar în caz de eșec, a căuta sfaturi, informații și ajutor* are una dintre cele mai bune frecvențe, la toate obiectele de studiu. Putem considera această situație o evidență a faptului că la nivel de discurs, autoevaluarea, ca metodă complementară, a fost însușită de practica școlară. Dintre deprinderile care definesc domeniul, sunt reprezentate preponderent, trei: *a organiza propria învățare, autoevaluare raportată la valorile grupului și a dobândi, a obține, a exploata și a asimila noi cunoștințe și aptitudini*. La nivelul etapelor de școlaritate analizate, cea mai bine reprezentată este ciclul liceal inferior, parte a învățământului obligatoriu, prin deprinderi și atitudini (*manifestarea dorinței de a exploata experiențele de învățare și experiențele de viață, exploatarea intensă de ocazii pentru învățare și pentru a aplica achizițiile în diverse situații de viață* sunt vizate prin componenta valori și atitudini a programei).

²² ISE, 2009



Matricea de mai jos sintetizează datele rezultate din sintezele rapoartelor pe discipline

Etapă de școlaritate / Elemente componente ale programei școlare	Învățământ primar	Învățământ gimnazial	Învățământ liceal
Obiective de referință / Competențe specifice	D1, D5, D9.	D3, D9.	D3, D3, D9, A2, A4.
Conținuturi	D3.	D3, D5.	D9, D3.
Activități de învățare / Sugestii metodologice	D1, D9.	D3, D9.	A1, A4.

Descriptorii competenței LL care apar în programele școlare²³

6 din cele 12 deprinderi, sunt reprezentate explicit, preponderent în zona competențe specifice și obiective de referință, dar și prin activități de învățare și sugestii metodologice, după cum urmează:

D1. a dobândi alfabetizările de bază necesare pentru continuarea învățării care sunt scrisul, cititul, socotitul și aptitudinile TIC

D2. a dobândi, a obține, a exploata și a asimila noi cunoștințe și aptitudini

D3. a avea o gestiune eficientă proprie a învățării, a carierei și a activității profesionale

D5. a reflecta în mod critic asupra obiectului și finalității învățării

D8. a organiza propria sa învățare

D9. a evalua propria sa muncă, iar în caz de eșec, a căuta sfaturi, informații și ajutor.

Comparația cu descriptorii din definiția europeană ne permite focalizarea pe elementele care apar în programe și identificarea unei dinamici a acestora pe cicluri școlare. Observăm, din matricea de mai sus, că putem concepe numeroase ocazii pentru ca elevul să-și evalueze activitatea, iar acestea avizează deopotrivă cunoștințele, deprinderile și atitudinile.



Aplicație

Analizează o programă școlară din perspectiva componentelor listate mai sus și comentează rezultatele.

²³ Lista are legătură doar cu acei descriptorii care apar în variantă explicită.

F. Frumos (2008) accentuează faptul că rezultatul vizibil al autoevaluării este reglarea-regularizarea învățării, care poate fi realizată (și este recomandabil să fie așa) de elevul însuși. În lucrarea menționată, autorul identifică și descrie trei modalități de implicare activă și explicită a celui care învață în procesul de autoevaluare: *autoevaluarea în sens strict, evaluarea reciprocă (mutuală) și coevaluarea*. Toate trei ipostazele constituie reacții la o situație frecventă: neputând fi în același timp peste tot, profesorul oferă elevului șansa de a exercita singur anumite forme de regularizare a învățării. Nu în ultimul rând, se cuvine să cităm lista de concepte care au legătură cu cercetările actuale privind evaluarea: *autoevaluarea, regularizarea, percepția eficacității personale, motivația, metacogniția*.

Cunoaștem mai puțin efectele concrete, mai ales la nivelul impactului asupra interesului și motivației pentru învățare. La nivelul examenelor naționale, mai vizibile pentru publicul larg, autoevaluarea nu a fost luată în considerare, nici măcar în probele orale. Totuși, există șansa valorizării sale în contextul portofoliului de rezultate ale învățării, un document prevăzut explicit de LEN.

La un alt nivel, o serie de manuale școlare au preluat termenul de autoevaluare în discursul didactic, dar de foarte multe ori, ceea ce se află sub această etichetă este departe de a reflecta elementele specifice ca metodă complementară de evaluare.



Aplicație

Găsește în manualele pe care le utilizezi exemple considerate autoevaluare și identifică soluții de optimizare.

Efectele potențiale asupra demersului de învățare au făcut ca autoevaluarea să poată fi utilizată și în contextul activităților de grup. Redăm mai jos un posibil exemplu (V.Blându, 2007)

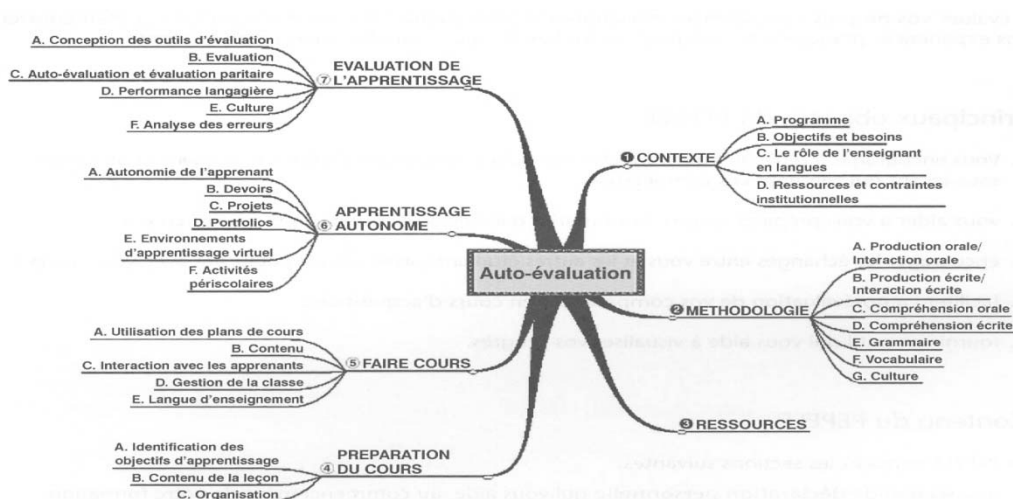
Comportamentul	Deloc	Uneori-deseori	Întotdeauna
Am contribuit la activitatea grupului			
M-am concentrat pe sarcina de lucru			
Mi-am argumentat opiniile			
Am ascultat cu atenție			
I-am încurajat pe ceilalți colegi			
Am lucrat repere și eficient			

Studiu de caz

Un exemplu de folosire a autoevaluării la nivel european²⁴

În domeniul limbilor străine, elevii dispun de un instrument perfecționat de autoevaluare, denumit *Portofoliul european al limbilor (PEL)*. Portofoliul Lingvistic European este un document în care o persoană care învață sau a învățat o limbă străină – în cadru organizat sau în împrejurări non-formale – poate înregistra progresele efectuate și experiențele culturale.

Portofoliul Lingvistic European țintește spre documentarea competențelor plurilingvistice și a experiențelor lingvistice în alte limbi ale deținătorului într-o manieră comprehensivă, informativă, transparentă și de încredere.



²⁴ D. Nasta, Temă de cercetare ISE, 2009

Instrumentele conținute de Portofoliul Lingvistic European sprijină deținătorul în a-și evalua nivelurile de competență pe care le-a atins în procesul de învățare a uneia sau mai multor limbi străine oferindu-i astfel posibilitatea de a-i informa pe ceilalți într-o manieră detaliată și comparabilă internațional. PEL include trei secțiuni principale: *declarația personală/biografie lingvistică*, *autoevaluarea*, care conține lista descriptorilor corespunzători diferitelor competențe (un număr de 193 de descriptori, organizați în 7 secțiuni) și un *dosar în care sunt incluse referințe/dovezi ale experiențelor de învățare* parcurse de titular, care pot susține ceea ce s-a inclus în autoevaluare. Deținătorul portofoliului își descrie competențele în concordanță cu criterii acceptate în toată Europa; acest Pașaport este o completare a certificatelor uzuale.

În *biografia lingvistică* sunt descrise experiențele lingvistice ale deținătorului și care este construită în așa fel încât să ghideze persoana în procesul de planificare și evaluare. Acestui instrument complex de concretizare a competențelor lingvistice i se recunosc următoarele funcții :

- a. **pedagogică**, legată de dimensiunea motivațională (pe de o parte, prin creșterea nivelul de performanță sau de extindere a experiențelor personale care conduc la aceste competențe) dar și de aspecte care țin de construirea parcursului individuală de învățare, autoevaluativă și de încurajare a interesului personal de promovare a propriilor realizări ;
- b. **de documentare și raportare, care ajută deținătorul în situații precum:** transferul de la o școală la alta, la trecerea într-un nivel superior de educație, la începerea unui curs de limbi străine, la întâlnirea cu un consilier de carieră, la aplicarea pentru un nou post.

Orice subiect implicat în experiențe de învățare formală sau informală a limbilor străine poate folosi acest instrument de autoevaluare, chiar dacă nu deține decât competențe parțiale într-o limbă țintă. Se cuvine să menționăm că includerea rubricilor de autoevaluare în Pașaport subliniază faptul că *PEL* aparține în primul rând titularului său și nu unui organism sau așezământ care eliberează diplome.



Aplicație

Consultați documentația referitoare la PEL și identificați câteva elemente pe care le puteți valorifica în proiectarea evaluării curente.



Aplicație

Argumentați necesitatea utilizării portofoliului ca metodă de evaluare la disciplina de specialitate



Temă de reflecție

Relația dintre învățare și evaluare este interesant surprinsă de H. Gardner (2006)

...un bun instrument de evaluare poate fi o experiență de învățare... evaluarea trebuie să aibă loc în contextul în care elevii lucrează asupra unor probleme, proiecte sau produse ce îi implică în mod autentic, le trezesc interesul și îi motivează să aibă rezultate bune... poate să nu fie la fel de ușor de proiectat precum un text standard cu răspunsuri multiple, dar are mai multe șanse de a antrena întregul repertoriu de aptitudini ale elevului și de a genera informații utile pentru a putea face recomandări și un plasament potrivit ulterior...evaluarea trebuie întreprinsă, în primul rând, pentru a-i ajuta pe elevi...



Info⁺

- **Mai multe informații puteți să le găsiți accesând:**
- [Eurodesk Romania](#)
- [Europass Romania](#)
- [Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului](#)
- [Programul de învățare pe tot parcursul vieții pe site-ul Comisiei Europene](#)
- [Programul Tineret pe site-ul Comisiei Europene](#)
- [Site-ul Agenției Executive pentru Educație, Audiovizual și Cultură](#)

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

- Site-ul Reprezentantei Comisiei Europene in Romania
- CEDEFOP
- Eurydice
- Elearning



Exercițiu creativ

Consultati materialul suport si realizati o unitate de invatare care sa vizeze dezvoltarea competentei de autoevaluare la elevi.



Jurnal de curs

Ce am învățat:

.....

.....

Ce aplic:

.....

.....

Ce mai vreau să știu:

.....

.....

Bibliografie

1. Arends, R., 1998, *Learning to teach*, Boston Burr Ridge a.o.:Mc Graw Hill
2. Bercu, N., Căpiță, L.E., 2010, Despre a învăța elevul să învețe, în *Revista de Pedagogie* 58 (3)/2010
3. Bercu, N., Căpiță, L.E., Nasta, D.I., 2009, *Domeniul de competențe cheie A învăța să înveți. Ghid metodologic*, în *Implementarea competențelor cheie în curriculum școlar aplicat*. Temă de cercetare, București, ISE
4. Bernat, S. E., 2003, *Tehnica învățării eficiente*, Cluj: Editura Presa Universitară Clujeană
5. Căpiță, L.E., 2007, *Curriculum la decizia școlii*, în E. Noveanu, D. Potolea (coord.), *Dicționar de științele educației*, vol 1. București: Sigma
6. Căpiță, L.E., Căpiță, C., Stamatescu, M., 2007, *Educație non-formală, comunicare și istorie*, Curs pentru învățământ la distanță, București: PIR/MEC
7. Cerghit, I., 2002, *Sisteme alternative și complementare de instruire*, în E. Păun, D. Potolea (coord), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași: Polirom
8. Cerghit, I., 2002, *Sisteme alternative și complementare de instruire*, București: Editura Aramis
9. Cerkez, M., Căpiță, L.E., 2004, *Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu*. Temă de cercetare, București, ISE
10. Ciolan, L., Ciolan, L.E., 2008, *Demersuri integrate în învățământul primar*, Curs pentru învățământ la distanță, București: PIR/MEC
11. Costea, O., 2009, *Educația nonformală și informală. Realități și perspective în școala românească*, București: EDP și ISE
12. Egan, K., 2006, *Predarea ABC-ului învățării. Implicarea imaginației micilor cititori și scriitori*, București: Editura CD Press
13. Frumos, F., 2008, *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*, Iași: Polirom
14. Gardner, H., 2006, *Inteligențe multiple-Noi orizonturi*, București: Sigma
15. Mândruț, O. (coord), 2009, *CDS. Stadiul actual*, Temă de cercetare, București, ISE
16. Manolescu, M., 2010, *Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Universitară
17. Marian. R., 1978, *Recurs la John Dewey*, Trei scrieri despre educație - Universul Dewey. În *Revista de Pedagogie*



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OPOSDRU



MINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII, TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPE

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Investește în oameni!

18. Mayer, G., 2000, *De ce și cum evaluăm*, Iași: Polirom
19. Negovan, V. 2005, *Psihologia învățării*. București: Editura Universitară
20. Sarivan, L. et alii, 2010, *Didactica ariei curriculare Om și societate*, București: PIR/MEC
21. Steele, J., Meredith, K., Temple, C., *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. I, București, Centrul Educația 2000+
22. VLĂSCEANU, L. (coord.), 2002, *Școala la răscruce. Reformă și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu*, Iași: Polirom
23. *** RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). in Official Journal of the European Union/ 30.12.2006.
24. *** King John. A key stage 3 investigation into medieval monarchy, Londra, Ed. John Murray, 2000
25. http://education.qld.gov.au/public_media/reports_curriculum-framework/productive-pedagogies/ (accesat mai 2011)





Pentru mai multe informații privind proiectul „Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban” puteți contacta echipa MECTS-UMPFE la adresa de mai jos:

Editor:

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului
Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă

Data publicării: Noiembrie 2011

Str. Spiru Haret, nr. 10-12, etaj 2
Sector 1, 010176, București
Telefon: 021 305 59 99
Fax: 021 305 59 89
email: office@pmu.ro
<http://proiecte.pmu.ro>

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României



Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban



Proiecte educaționale strategice cu finanțare europeană